P
Educ.
M

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Begründet von Dr. R. Köpke und Dr. A. Matthias.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. Max Siebourg,
Provinzialschulrat in Berlin.

und

Dr. Paul Lorentz,
Gymnasialdirektor in Spandau.

XVI. Jahrgang.

164126
18/8/21

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1917.

Educ.

Inhalt.

Seite

Nachruf auf Adolf Matthias 305
Adolf Matthias, Zur Würdigung und Erinnerung, von Geh. Studienrat Gymnasialdirektor Prof. Dr. Alfred Biese in Frankfurt a. M. 529
Zur Einführung, von Provinzialschulrat Dr. Max Siebourg in Berlin-Lankwitz und Gymnasialdirektor Dr. Paul Lorentz in Spandau 306

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

Beninde, Die Notwendigkeit der Bestellung von Schulärzten auch für die höheren Schulen 79
A. Biese, Zur deutschen Literaturgeschichte 322
A. Dominicus, Zum Aufstieg der Begabten 31
Fr. Ehringhaus, Der neue Lehrplan für den Religionsunterricht an höheren Schulen für die männliche Jugend 454
K. d'Ester, Der deutsche Unterricht im Dienste des Heimatgedankens 315
F. Friedrich, Das Französische als Schulfach nach dem Weltkriege (Schlußwort) . 41
H. Gerstenberg, Das Wehrturnen als Pflichtfach an den höheren Schulen Hamburgs.. 256
Günther, Statistisches aus dem Gebiet der höheren Knabenschulen nach dem Stande vom 1. Mai 1916 175
J. Hacks, Die Ergebnisse der preußischen Prüfungen 458
H. Haefcke, Das geschichtliche Hilfsbuch — ein Schädling 167
— —, Mehr Anerkennung! Mehr Entschiedenheit! 554
F. Hartmann, Zur Neugestaltung des Sprachunterrichts 472
W. v. Hauff, Das Französische als Schulfach nach dem Weltkriege 39
K. Herder, Vorschläge für die Jubelfeier der Reformation an höheren Schulen ... 309
G. Humpf, Zur Behandlung der Deklinationsformen des französischen Nomens ... 402
R. Kern, Von Zahlen, Wortspielen und Bildern im Geschichtsunterricht 468
R. Lehmann, Johannes Imelmann † 170
— —, Die Neugestaltung des höheren Schulwesens deutscher Staaten im letzten Jahrzehnt 225
W. Lietzmann, Kriegserfahrungen und mathematischer Unterricht 33
Fr. A. Lohmann, Über die Möglichkeit engerer Beziehungen zwischen geschichtlichem und altsprachlichem Unterricht 89
A. Ludwig, Schule und Theater 14
A. Matthias †, Der Wert der Zeit 1
— —, Schulstaub und deutscher Unterricht 559
A. Maurer, Die Einheitsschule 21
H. Meinardus, Schulfeiern 546

Seite
P. Meinhold, Jugendwehr und Jugendpflege, Ziele und Wege nach Ernst Moritz Arndt 395
B. Müller, Die heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler ... 178
M. Ohmann, Die Kriegshilfe der deutschen Schulen ... 250
L. Pallat, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in den zwei ersten Jahren seines Bestehens ... 65
A. Rausch, Zur Frage der pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt ... 385
W. Rein, Zur pädagogischen Begabung ... 241
Th. Scheel, Deutsche Kolonien und Kolonialpolitik ... 409
Schickhelm, Reifezeugnis und die Ergebnisse der Prüfungen ... 460
Fr. Schmidt, Deutscher Unterricht an türkischen höheren Schulen ... 247
W. Seifarth, Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts an den höheren Lehranstalten in Preußen ... 330
A. Tilmann, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1916/17 ... 171
— —, Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät ... 174
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten ... 43
— —, Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts 174
— —, Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen ... 174
— —, Statistisches über das Frauenstudium ... 175
— —, Die Friedrich Althoff-Stiftung ... 407
F. Unruh, Die dritte deutsche Renaissance und die Oberrealschulen ... 234
P. Verbeek, Herder als Schulreformer ... 540
K. Vorländer, Goethe und Kant ... 6
— —, Kant als Pädagoge ... 449
Warning, Die Verbindung von Geschichte mit dem altsprachlichen Unterrichte in der Obersekunda des Gymnasiums ... 568
M. Weyrauch, Berufswahl und Berufsberatung ... 161
H. Wickenhagen, Das Turnen in seinem sinnlichen, sittlichen und praktischen Werte für die Wehrbarmachung ... 93
E. Zergiebel, Die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden ... 557

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

P. Geyer, Deutsch, Nachtrag 1915 ... 263
H. Wieleitner, Mathematisch-naturwissenschaftliche Programme der höheren Lehranstalten Bayerns vom Sommer 1913 mit Sommer 1916 ... 336
Fr. Marcks, Geschichtliche Abhandlungen zu den Jahresberichten 1914 und 1915 184

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Schulgeschichte, angez. von Gymnasialdirektor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. ... 345
Deutsche Lesebücher. XII. angez. von Direktor Arnold Zehme in Berlin-Wilmersdorf ... 499
Hilfsbücher für den deutschen Sprachunterricht, angez. vom Direktor des Kgl. Prov.-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat, Geh.-Rat Dr. Jos. Buschmann in Koblenz ... 264
Schulausgaben deutscher Klassiker, angez. von Gymnasialdirektor Dr. Paul Lorentz in Spandau ... 348

Seite

Staatsbürgerliche Erziehung, angez. von Professor Dr. Adolf Hedler, in Hamburg-Fuhlsbüttel ... 191
Kriegslyrik, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen ... 47
Lateinische Schulschriftsteller, angez. von Professor Dr. J. Schmedes in Frankfurt a. M. ... 106
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Berlin ... 103
Erdkunde, Heimatkunde, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen ... 503
Geographisches, angez. von demselben ... 418
Mathematik, Mathematische Schulbücher, angez. von Oberlehrer Dr. G. Wolff in Betzdorf (Sieg) ... 413
Andere mathematische Werke, angez. von demselben ... 415
Chemie, Mineralogie und Geologie, angez. von Professor Dr. B. Mendelsohn in Posen 356

b) Einzelbesprechungen:

Aus Natur und Geisteswelt, s. G. Finsler, Hom. Dichtung, W. Köhler M. Luther u. E. Ott, H. Bergson.
Baumgarten, Otto, Politik und Moral, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 209
Becker, Karl, Religion in Vergangenheit und Zukunft, angez. von Hans Richert in Posen ... 361
Belgien. Neun Abhandlungen der Sammlung 'Der Kampf um Belgien', angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen ... 213
v. Below, Georg, Die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unsern Tagen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 372
Bergsträßer, L. Grundbegriffe der auswärtigen Politik, von demselben ... 209
Bericht über die Tätigkeit der Königlich Preußischen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Prof. Dr. Georg Klatt in Görlitz 528
Bericht über die Verhandlungen der XVI. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes (A. D. N. V.), angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 286
Berichtigung von Dr. M. Ohmann in Berlin-Steglitz ... 383
Berkeley, George, Alciphron, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 514
Bernthsen, A., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie, angez. von Oberlehrer Dr. W. Klostermann in Dortmund ... 218
Beßmer, Julius, Das menschliche Wollen, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 513
Bibliothek, Philosophische, s. G. Berkeley, Alciphron, A. Comte, Positivismus, R. Descartes, Philosophie, M. Ficinus, Liebe, G. W. Leibniz, Verstand und deutsche Schriften und Spinoza, Briefwechsel.
Bilder zur Kirchengeschichte, s. F. X. Thalhofer, Christliches Altertum.
Birt, Th., Römische Charakterköpfe, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat. Dr. A. Matthias † in Berlin ... 206
Bode, Wilhelm, Goethes Leben im Garten am Stern, angez. von Direktor Dr. Scheel in Nowawes ... 437
— —, Der weimarische Musenhof, 1756—1781 von demselben ... 437
Bolzano, B., Wissenschaftslehre, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 514
Borneque, Henri, L. Herrig et G. F. Burguy. La France litteraire romaniée, angez. von Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 288
— —, et Benno Röttgers, La France Moderne, angez. von demselben ... 287

Seite

Borneque, Henri, Benno Röttgers et Th. Riehm, Livre de lecture pour servir à la connaissance inductive des principaux auteurs de langue française des XVIIme, XVIIIme et XIXme siècles, von Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 289
Boesch, F., s. Von Art und Arbeit des Gymnasiums.
Brieger, Theodor †, Martin Luther und wir, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel ... 197
Brinker, Heinrich, Abriß der Geschichte der Balkanstaaten, angez. von Professor Dr. Fritz Friedrich in Leipzig-Gohlis ... 58
Brunner, August, Der deutsche Unterricht an den Gymnasien mit besonderer Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart, vom Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat, Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Koblenz ... 446
Buchwald, Georg, Doktor Martin Luther, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel ... 271
— —, Geschichte der deutschen Reformation, angez. von Oberlehrer Professor Karl Herder in Elberfeld ... 527
Burda, P. Athanasius, Untersuchungen zur mittelalterlichen Schulgeschichte im Bistum Breslau, angez. von Direktor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. . 525
Classen, Walter, Jesus von Nazareth, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen ... 362
Comte, Auguste, Abhandlungen über den Geist des Positivismus, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 515
Consentius, Ernst, Meister Johann Dietz, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 294
Descartes, René, Meditationen über die Grundlagen der Philosophie, mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 514
Dessau, H., s. Inscriptiones latinae selectae.
Dichter und Schriftsteller in der Schule (Stuttgarter Ferienkursus), angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Fr. Heußner † in Kassel ... 122
Dichtung, Aus deutscher, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen ... 584
Dickhoff und Herzog, Stilübungen, Anleitung, Beispiele und Entwürfe zu deutschen Aufsätzen, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam ... 276
Dietz, Meister Johann, s. E. Consentius.
Dittrich, Ottmar, Neue Reden an die deutsche Nation, angez. von Oberlehrer Dr. E. Weber in Zehlendorf ... 141
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten sowie in den Mittelschulen, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam ... 275 u. 441
Dornblüth, Otto, Deutsches Erziehungsbuch, angez. von Direktor Professor Dr. H. Weimer in Biebrich ... 118
Dosfel, Lodewijk, Die Flämische Studentenbewegung, angez. von Bibliothekar Dr. Fritz Behrend in Berlin-Lichterfelde ... 58
Dove, Alfred, Studien zur Vorgeschichte des deutschen Volksnamens, angez. von Gymnasialdirektor a. D. Professor Theodor v. Hagen in Neuhaldensleben ... 272
Drees, Heinrich, Geschichte der Grafschaft Wernigerode, angez. von Direktor Dr. Hermann Schurig in Lemgo ... 207
Dziobeck, O., Die Mechanik und ihre Anwendung, angez. von Oberlehrer Professor Karl Schwab in Frankfurt a. M. ... 152
Echternach, H., Handbuch des orthopädischen Schulturnens, angez. von Professor H. Wickenhagen, Schultechnischem Mitarbeiter im Prov.-Schulkollegium in Berlin 218
Eckhardt, Joh., Klemens Maria Hofbauer, s. Führer des Volkes.
Erbe, Karl, Fragezeichen zur neuesten Gestaltung der deutschen Rechtschreibung, angez. vom Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Coblenz ... 441

Seite

Erneuerung, Deutsche, s. H. Schröer, und E. Neuendorff, Volkstum.
Eskuche, Gustav, Griechische Einakter, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. Pappritz in Naumburg a. S. 371
Faßbender, Martin, Wollen eine königliche Kunst, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. H. Schröer in Posen 119
Felisch, Ein deutsches Jugendgesetz, angez. von Regierungsrat Paul Kaestner, Hilfsarbeiter im Kultusministerium in Berlin 265
Festschrift für Wilhelm Jerusalem zu seinem 60. Geburtstage von Freunden, Verehrern und Schülern, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 511
Fichte, J. G., Ideen über Gott und Unsterblichkeit, angez. von demselben 510
Ficinus, Marsilius, Über die Liebe oder Platons Gastmahl, angez. von demselben.. 515
Fiebig, Paul, Bilder aus der Geschichte des Christentums, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen 362
Finsler, Georg, Die homerische Dichtung, angez. von Gymnasialdirektor Dr. Heinrich Spieß in Danzig 585
Flex, Walter, Der Wanderer zwischen beiden Welten, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. F. Heußner † in Kassel 54
Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 195
Francke, Otto, Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg 112
Franz, Wilhelm, Auf der Kriegszeit Bildungswegen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 145
Fredershausen, Otto, Ergebnisse der Papyrusforschung für den Gymnasialunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. A. Laudien in Düsseldorf-Oberkassel 126
Frick, Georg, Schillers Dramen, s. Dichtung, Aus deutscher.
Froberger, Jos., Rüstzeug der Gegenwart, angez. von Professor Dr. Wilhelm Capitaine in Eschweiler 434
Fröbes, Joseph, Lehrbuch der experimentellen Psychologie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 513
Führer des Vokes, angez. von Professor Dr. Wilhelm Capitaine in Eschweiler 432 u. 433
— — —, s. F. Schmidt, H. v. Mallinckrodt.
Goetz, Walter, Deutschlands geistiges Leben im Weltkrieg, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Fr. Heußner † in Kassel 53
Grabmann, M., Grundgedanken, s. Jos. Froberger, Rüstzeug.
Graul, Richard, Einführung in die Kunstgeschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 587
Gros, Otto, Charakter- und Zeitbilder aus dem religiösen Leben von Vergangenheit und Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel 272
— —, Lebenswerte aus dem Gebiete des Wissens und des Glaubens, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen 363
Grundriß der philosophischen Wissenschaften, s. W. Windelband, Philosophie.
Hall, Stanley, Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt), angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 519
Hamberger, Peter, Die rednerische Disposition in der alten TEXNH PHTOPIKH, angez. von Oberlehrer Dr. Benno v. Hagen in Jena 277
Hamburg, Lisa, Observationes hermeneuticae in urnas Etruscas, angez. von Oberlehrer Dr. A. Laudien in Düsseldorf-Oberkassel 126
Hampe, Karl, Belgiens Vergangenhait und Gegenwart, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen 215

Seite

Handbuch für den Geschichtsunterricht, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 204
v. Harnack, Ad., Martin Luther und die Grundlegung der Reformation, angez. von Oberlehrer Professor Karl Herder in Elberfeld..... 431
Hauptwerke der Philosophie, s. B. Bolzano, Wissenschaftslehre.
Hegewald, Hermann, Kant, Ausgewählte kleine Schriften, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen 363
Helmolts Weltgeschichte, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 136
Henning, Hans, Ernst Mach als Philosoph, Physiker und Psycholog, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 511
Hettner, Alfred, Rußland. Eine geographische Betrachtung von Volk, Staat und Kultur, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen..... 55
Heussi, Karl, Abriß der Kirchengeschichte, angez. von Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel..... 269
— —, Einleitung in die Bibel, angez. von demselben..... 270
Heußner, Ich weiß, an wen ich glaube, angez. von Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig 429
Hildebrandt, P., Vorm Feind, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias† in Berlin 145
Hock, Stefan, Deutsche Literaturgeschichte für österreichische Mittelschulen, angez. von Direktor Dr. Woldemar Haynel in Linden-Hannover..... 200
Hoffmann, Otto, Geschichte der griechischen Sprache, angez. von Direktor a. D. Professor Dr. Theodor v. Hagen in Neuhaldensleben 124
Hundhausen, Vincenz, Die Oden des Horaz in deutscher Sprache, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Hoppe in Breslau 285
Hunger, Joh., und Hans Lamer, Altorientalische Kultur im Bilde, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W..... 137
Jacubczyk, Karl, Die heilige Wehr, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen..... 439
Inscriptiones latinae selectae, angez. von Oberlehrer Dr. A. Laudien in Düsseldorf-Oberkassel 201
Kappert, Hermann, Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Schroeder in Königsberg i. Pr. 130
Kassner, Karl, Bulgarien, Land und Leute, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen..... 211
Kaestner, Paul, Schulverwaltungsrecht mit Disziplinarrecht für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten, angez. vom Beigeordneten Dr. Max Matthias in Düsseldorf 51
Kehr, Theodor, Das Bewußtseinsproblem, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W..... 195
Kerschensteiner, Georg, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Fr. Heußner † in Kassel 368
Kiekebusch, Albert, Die heimische Altertumskunde in der Schule, angez. vom Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 373
Killermann, A., Beweis des Fermatschen Lehrsatzes, angez. von Professor Dr. P. Epstein an der Universität Straßburg..... 217
Knoke, K., Niederdeutsches Schulwesen zur Zeit der französisch-westfälischen Herrschaft, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. Pommern 266
Knudsen, K. A., Turnerische Übungslehre, angez. von Professor H. Wickenhagen, Schultechnischem Mitarbeiter im Provinzial-Schulkollegium in Berlin..... 220
Köhler, W., Martin Luther und die deutsche Reformation, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel..... 198

Seite

Kohlrausch, E., II. Kriegsjahrbuch 1916 für Volks- und Jugendspiele, angez. von Direktor Professor Dr. Heinrich Gerstenberg in Hamburg 61
Korth, Leonard, Mittagsgespenster, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 139
Kramp, Leo, Das Verhältnis von Urteil und Satz, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 511
Kregenow, E. und W. Samel, Gerätkunde für Turnlehrer und Turnvereine, von Professor H. Wickenhagen, Schultechnischem Mitarbeiter im Provinzial-Schulkollegium in Berlin 219
Krieg 1914/16, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 295
Kriegsjahrbuch 1916 für Volks- und Jugendspiele s. E. Kohlrausch.
Kriegslyrik, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen... 439
Krüger, Gustav, Die Fachbezeichnungen der Sprachlehre und ihre Verdeutschung, angez. vom Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Koblenz 443
Kuypers, Fr., Spanien unter Kreuz und Halbmond, angez. von Professor Dr. Eberhard Vogel in Aachen 210
Landersdorfer, P. S. Die Kultur der Babylonier und Assyrer, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 137
Lauffer, O., Niederdeutsche Volkskunde, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 148
Leibniz, G. W., Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W.... 268
— —, Deutsche Schriften, angez. von demselben 268
Lessing, Theodor, Philosophie als Tat, angez. von demselben..... 521
Lexikon der Pädagogik, s. E. M. Roloff.
Lietzmann, W., Die Ausbildung der Mathematiklehrer an den höheren Schulen Deutschlands, angez. von Realgymnasialdirektor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg..... 376
— —, Methodik des mathematischen Unterrichts, angez. von demselben 377
Lobsien-Mönkemöller, Experimentelle praktische Schülerkunde, angez. von Dr. Richard Liebenberg in Berlin-Nikolassee 196
Loewy, Emmanuel, Die griechische Plastik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 588
Magazin, Pädagogisches, s. P. Oldendorff, Philosophie.
Mai, der, angez. von Professor Dr. Wilhelm Capitaine in Eschweiler 434
Marcks, E., Männer und Zeiten, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Regierungs-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 206
Margulies, Heinrich, Der Kampf zwischen Bagdad und Suez im Altertum, angez. von Oberlehrer Professor Hans Haefcke in Pankow 591
Masche, Walter, Physikalische Übungen, angez. von Direktor Professor P. Johannesson in Berlin..... 61
Matschulat, Wie meine Kleinen die biblischen Geschichten erzählen, angez. von Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig 428
Meinhold, Hans, Geschichte des jüdischen Volkes von seinen Anfängen bis gegen 600 n. Chr., angez. v. Oberlehrer Prof. Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel 199
Meschler, Moritz, Leitgedanken katholischer Erziehung, angez. von Hermann Hoffmann, im Felde 435
Messer, August, Psychologie, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W..... 367
— —, Geschichte der Philosophie im Altertum und Mittelalter, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 422
— —, Die Apperzeption als Grundbegriff der pädagogischen Psychologie, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W.... 509

Seite

Meyer, Hans Georg, Homers Ilias, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 124
Meyer, H. Th. Matth., Die Einheitsschule, besprochen von Direktor Dr. August Maurer in Wiesbaden 21
Meyer, Johannes, Deutscher Glaube und christliches Bekenntnis, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel 199
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Landsberg a. W. 111
Mohr, Heinrich, Die Heimat, angez. von Oberlehrer Dr. Karl d'Ester in Hörde 147
Monumenta Germaniae Paedagogica, s. K. Knoke, Schulwesen.
Morsch, H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 116
Mosengel, Georg, Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam 275
Moszeik, C., Kriegserlebnisse ostpreußischer Pfarrer, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 144
Müller, Conrad, Altgermanische Meeresherrschaft, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 137
v. Müller, Karl Alexander, Über die Stellung Deutschlands in der Welt, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Fr. Heußner † in Kassel 143
Natorp, Paul, Die Einheitsschule, besprochen von Direktor Dr. August Maurer in Wiesbaden 21
Niedlich, Eine Geschichte des israelitischen Volkes für Schule und Haus, angez. vom Kgl. Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig 430
Oldendorff, Paul, Von deutscher Philosophie des Lebens, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 510
Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen, angez. von Direktor E. Erythropel in Düsseldorf 573
Ott, E., Henri Bergson, der Philosoph moderner Religion, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 366
Otten, Georg, Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im französischen und englischen Unterrichte, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Schroeder in Königsberg i. Pr. 131
Penzig, Rudolf, Der Religionsunterricht einst, jetzt und künftig, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen 364
Perthes' Kleine Völker- und Länderkunde zum Gebrauch im praktischen Leben, angez. von Oberlehrer Paul Gadow in Barth 374
von der Pfordten, Otto, Religionsphilosophie, angez. von Oberrealschuldirektor Hans Richert in Posen 365
Prinzhorn, Klara, Ein Klang aus Deutschlands Hohem Liede, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen 439
Prokopius, P. von Templin, angez. von Prof. Dr. Wilhelm Capitaine in Eschweiler 433
Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 292
Quellenkunde der deutschen Geschichte im Mittelalter von Karl Jacob, angez. von demselben 139
Radbruch, G., Grundzüge der Rechtsphilosophie, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 366
Rammelt, Johannes, Das Pädagogische Seminar zur Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts im Herzogtum Anhalt, angez. von Direktor E. Erythropel in Düsseldorf 116
Reinhardt, Karl, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen, angez. von demselben 573

Seite
Right or Wrong, my Country!, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Rohs in Crefeld 134
Roloff, E. M., Lexikon der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. Karl d'Ester in Hörde ... 117
Saitschick, Robert, Franziskus von Assisi, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 140
Sammlung Göschen, s. O. Hoffmann, Griechische Sprache und Quellenkunde.
Schäfer, Dietrich, Weltgeschichte der Neuzeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 207
— —, s. Krieg 1914/16.
Schanz, Martin, Geschichte der römischen Literatur bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian, angez. von Oberlehrer Dr. Th. Bögel in Kreuzburg (Oberschlesien) ... 279
Scheel, Otto, Martin Luther, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel ... 271
Scheler, Max, Krieg und Aufbau, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 515
Schellberg, W., J. v. Görres, s. Führer des Volkes.
Scherls Jungdeutschlandbuch 1917, Scherls Mädchenbuch 1917, angez. von Oberlehrer Dr. Karl d'Ester in Hörde ... 146
Schicksal und Abenteuer, s. E. Consentius, Meister Dietz.
Schink, B., Verdeutschungsheft, angez. von Oberlehrer Dr. Friedr. Schroeder in Königsberg i. Pr. ... 274
Schissel von Fleschenberg, O., Entwicklungsgeschichte des griechischen Romans im Altertum, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow ... 125
Schloßmann, Artur, Die Kämpfe Julius Cäsars an der Aisne im jetzigen Gefechtsbereich sächsischer Truppen, angez. von Professor Dr. Karl Brandt in Potsdam 51
Schmidkunz, Hans, Philosophische Propädeutik in neuester Literatur, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam ... 580
Schmidt, Franz, Hermann v. Mallinckrodt, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 140
Schmidt, Ludwig, Die germanischen Reiche der Völkerwanderung, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. ... 138
Schneider, Gust. Ad., Schulgesundheitslehre, angez. von Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover ... 295
Schnell, Heinrich, Als sie mannbar wurden, angez. von demselben ... 296
Schönherr, Walter, Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Schroeder in Königsberg i. Pr. ... 133
Schriften zur Zeit und Geschichte, s. H. Brinker, Balkanstaaten.
Schroer, H., und E. Neuendorff, Neues deutsches Volkstum, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg ... 148
Schudeisky, Albrecht, Leitfaden für den neuzeitlichen Linearunterricht, angez. von Professor Fritz Kuhlmann in München ... 375
Schulze, Berthold, Aus dem Seelenleben dreier junger Helden, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 208
Schwarz, W., J. Kant, besprochen von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen ... 449
Seebaum, Bakterienkunde und Seuchenbekämpfung in der Schule, angez. von Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover ... 296
Seeberg, Reinhold Geschichte, Krieg und Seele, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Fr. Heußner † in Kassel ... 141
Seitz, Hermann, Molières Lebensanschauungen und Erziehungsgedanken im Lichte der französischen Renaissance, angez. von Oberlehrer Dr. Fr. Schroeder in Königsberg i. Pr. ... 134

Seite

Siebourg, Max, Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen, angez. von Provinzalschulrat Dr. Richard Jahnke in Münster i. W. 579
Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, s. A. Dove, Volksnamen.
Sommer, F., Sprachgeschichtliche Erläuterungen für den griechischen Unterricht, angez. von Direktor Dr. Theodor v. Hagen in Neuhaldensleben 435
Spinoza, Briefwechsel, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 519
Steiger, Hans, Gewaffneter des Kaisers, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen 439
Steins, H. K., Lehrbuch der Geschichte, angez. von Geh. Studienrat Direktor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 291
Stern, W., Psychologie der frühen Kindheit, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 520
Stier-Somlo, Fritz, Grund- und Zukunftsfragen deutscher Politik, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin 372
Stimmen aus Maria-Lach, s. J. Beßmer, Wollen.
Stock, M., Mehr Schularbeit — weniger Schularbeiten, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 120
Stoltenberg, Hans Lorenz, Die Bindung der deutschen Rede, angez. von Oberlehrer Dr. Franz Lüdtke in Berlin 121
Strodtmann, S., Naturwissenschaftliche Übungen, angez. von Direktor Professor P. Johannesson in Berlin 59
Strzygowski, J., Die bildende Kunst des Ostens, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 588
Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 201
Studentenbibliothek, s. L. Dosfel, Studentenbewegung.
Suchier, H. und A. Birch-Hirschfeld, Geschichte der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 290
System der Ästhetik, s. J. Volkelt, Ästhetik.
Teubners deutsche Künstlersteinzeichnungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 589
Teuffel, W. S., Geschichte der römischen Literatur, angez. von Oberlehrer Dr. Th. Bögel in Kreuzburg O.-S. 127
Tews, J., Die deutsche Einheitsschule, besprochen von Direktor Dr. August Maurer in Wiesbaden 21
Thalhofer, F. H., Christliches Altertum, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren 590
Thilo, Was Jedermann vom Alten Testament wissen muß, angez. vom Kgl. Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig 430
Thomas, Robert, Abriß der deutschen Sprachlehre für die Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten, angez. vom Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Koblenz 445
Thumsen, Viktor, und Hans Mörtl, Reden, eine Auswahl für die Schule, angez. von Oberlehrer Ernst Weber in Zehlendorf 123
Timerding, Die Aufgaben der Sexualpädagogik, angez. von Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover 220
Ueberweg, Friedrich, Grundriß der Geschichte der Philosophie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 423
Vaihinger, Hans, Nietzsche als Philosoph, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. 195

Seite

Venn, Jos., Deutsche Aufsätze, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam 277
Verhandlungen der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Marburg vom 29. September bis 3. Oktober 1913, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow ... 111
Voigt, Chr., Der Schiffsbau von Samothrake und die Romfahrt des Apostels Paulus, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Brandt in Potsdam ... 586
Voigt, Gustav, Evangelisches Religionsbuch, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf-Oberkassel ... 199
Volkelt, Johannes, Ästhetik des Tragischen, angez. von Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 512
— —, Kunstphilosophie und Metaphysik der Ästhetik, angez. von demselben ... 522
Voelker und Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen, angez. vom Kgl. Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig ... 428
Von Art und Arbeit des Gymnasiums, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Fr. Heußner † in Kassel ... 369
Wagner, Rich., Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 518
Walker, J., Einführung in die Physikalische Chemie, angez. von Oberlehrer Dr. W. Klostermann in Dortmund ... 150
Weck, Hermann, Das Deutschtum im Auslande, angez. von Oberlehrer Dr. Karl d'Ester in Hörde ... 150
Weise, Zur Architektur und Plastik des früheren Mittelalters, angez. von Oberlehrer Professor Dr. August Schoop in Düren ... 589
Wernecke, Bernhard, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten, angez. von Professor Dr. Paul Geyer in Potsdam ... 273
Werth, Hermann, Neuer Jahrgang der deutschen Grammatik, angez. vom Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Coblenz ... 583
Wieser, S., s. Prokopius von Templin.
Wilde, Bruno, Und gib uns Frieden, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias † in Berlin ... 209
Windelband, W., Einleitung in die Philosophie, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 365
Wissen und Forschen, s. St. Halle, Psychologie.
Wissenschaft und Bildung, s. Joh. Hunger und H. Lamer, Kultur, O. Lauffer, Volkskunde H. Meinhold, Geschichte, A. Messer, Philosophie, und L. Schmidt Völkerwanderung.
Wissenschaft und Hypothese, s. Th. Ziehen, Psychologie.
Witkop, Philipp, Heidelberg und die deutsche Dichtung, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam ... 149
Wolff, G., Die Kriegsdichtung in der Schule, angez. von Direktor Dr. Heinrich Deckelmann in Viersen ... 440
Wolter, Konrad, und Hans Bretschneider, Rousseaus Bekenntnisse, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 590
Wronka, Johannes, Kurland und Litauen, Ostpreußens Nachbarn, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen ... 216
Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, angez. von Direktor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. ... 524
Ziehen, Th., Die Grundlagen der Psychologie, angez. von Professor Dr. Otto Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 520
Zimmermann, A., Hero und Leander, ein Epos des Grammatikers Musaios u. zwei Briefe aus Ovids „Heroiden", angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 127

Seite

Zupitza, Julius, Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 121
Zurhellen-Pfleiderer, Else, Biblische Geschichten und Persönlichkeiten in ihrem historischen Rahmen für Jung und Alt dargeboten, angez. vom Kgl. Provinzialschulrat Dr. Richard Gaede in Danzig 427

c) Kurze Anzeigen.

Bauch, Bruno, Immanuel Kant 158
Bäuerle, Th., Kraft zum Siege 384
Bohnstedt, H., Privatunterricht und Privatlehrer in Preußen 222
Bone, Carl, Von guter Erziehung 222
Bousset, H., Jugendlese 1917 384
Brockelmann, C., Semitische Sprachwissenschaft 154
Brunner, Karl, Unsere Jugend, unsere Zukunft 384
Buchwald, Georg, Martin Luther 298
Clemenz, B., Kriegsgeographie 223
Cohen, Hermann, Deutschtum und Judentum 223
Conscience, Hendrik, Der Löwe von Flandern 153
de Coster, Charles, Ulenspiegel und Lamm Goedzak 153
Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland 223
Deutschland und Griechenland 156
Deutsche Volkskraft nach zwei Kriegsjahren 156
Dörfler, Peter, Dämmerstunden 154
Dürerschule, Zeitschrift des Bundes Dürerschule E. V. ..... 63 u. 297
Everling, Fr., Kaiserworte 298
Federer, Heinrich, Eine Nacht in den Abruzzen 154
— —, Patria 154
Geh, Hans, Homer im Felde, Bilder zur Ilias 384
Gnauck-Kühne, Elisabeth, Der staatsbürgerliche Jugendunterricht 222
Grosse, Kartenlesen 298
Haag, Robert, Das Geländezeichnen nach der Natur 157
Hartmann, Ernst, Was kann der Sekundaner und der Primaner werden? 299
Heliand, Lesungen vom Treuebund Gottes 222
Hoffmeister, Cuno, Kurze Einführung in die Wunder am Sternenhimmel 157
Kaiser, K., Précis de l'Histoire de le Littérature Française depuis la formation de de la longue jusqu'anos jours 298
Kalau vom Hofe, Unsere Flotte im Weltkriege 155
Kimmerle, G., Singübungen 157
Leipacher, K. O., Die Russenflut in Ostpreußen 223
Loewenberg, Jakob, Kriegstagebuch einer Mädchenschule 155
Lorisch, H., Im Siegessturm von Lüttich an die Marne 223
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte 222
Lug ins Land 298
Maier, Benedikt, Dorfgeläut 154
Märker 153
Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 297
Monatschrift, Internationale, für Wissenschaft, Kunst und Technik ..... 63 u. 221
Montschrift für Schulgesang ..... 63 u. 297
Mosarpp, Hermann, Reformations-Jubelbüchlein fürs deutsche evangelische Haus 384
Müder, Willy, Das „Einjährige" 224
Müller, Alfred Leopold, Praktische Gedächtnislehre 384
Müller, K., Daheim und dußen 384
Nemeth, J., Türkisches Lesebuch mit Glossar 154
Österreichisch-ungarische Kriegsberichte 155

Seite

Palästinajahrbuch des deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des Heiligen Landes zu Jerusalem 384
„Pax“ 222
Prilipp, Beda, Wahrheitssucher 153
Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen, von G. Lambeck, F. Kurze und P. Rühlmann 154
Ritter, Emil, Das gelbe Glückwunschbuch 154
— —, Das gelbe Festspielbuch 154
Rosen, Erwin, Der große Krieg 384
Rundschau, Internationale ..... 63 u. 297
Schmidt, Bertha, Cours Préparatoire de Littérature Française 298
Schmieder, J., Der Weltkrieg in Quellenberichten 384
Schriften zur Jugendbewegung 153
Schwarzbuch, Das, der Schandtaten unserer Feinde (Borngräber) 155
Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit 222
Stern, W., Die Jugendkunde als Kulturforderung 153
Simon, Max, Der Weltkrieg und die Judenfrage 222
Thaer und Ronwolf, Kriegs- und volkswirtschaftliche Rechenaufgaben 299
Trabert, Wilhelm, Meteorologie 157
Transfeldts Dienstunterricht für Kriegsrekruten der deutschen Infanterie 156
Türmer, Der ..... 63, 221 u. 297
Unold, J., Aufgaben und Ziele des Menschenlebens 153
Vernichtung, Die, der englischen Weltmacht und des russischen Zarismus durch den Dreibund und den Islam, hrsg. von Kurt L. Walter van der Bleck ... 155
Volkserzieherische Bedeutung, Die, der germanischen Weltkultur und der Anteil Flanderns im Kulturkampf gegen den Albionismus und die moskowitische Staatsidee 156
Voßler, Karl, Italienische Literaturgeschichte 154
Weizel, Karl, ‚Kriegsdiktate‘ 298
Weller, Karl, Württembergische Geschichte 154
Weltkrieg, Der nächste (Borngräber) 155
Weule, Der Krieg in den Tiefen der Menschheit 156
Winkelmann, W., Das Fernsprechwesen 224
Wir waren drei Kameraden 223
Würtz, Hans, Der Wille siegt 156
Zukunft, Deutsche 298

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

An die Historiker Deutschlands 301
Beantwortung der Anfrage Jahrgang XV Seite 640, von Professor Dr. G. Dittmann in München 158
Berichtigung von Professor Dr. B. Mendelsohn in Posen 528
Der 7. theologische Kriegslehrgang für Pastoren, Lehrer, Lehrerinnen und andere interessierte Männer und Frauen 448
Deutschkundliche Ferienvorlesungen in Düsseldorf 160
Erklärung der 66 Leipziger Professoren 159
Erklärung. Die Vorbereitung zum Studium in der philosophischen Fakultät, Göttingen 1914 447
Erklärung. Gymnasium und Realanstalten 300
Historisch-pädagogische Handschriftensammlung 64
Sammelstelle für Lichtbilder für höhere Schulen. Eine Anregung 303

I. Abhandlungen.

Der Wert der Zeit.

Eine Neujahrsbetrachtung.

Goethe schildert uns in Wilhelm Meisters Wanderjahren eine pädagogische Provinz, in der er das Idealbild eines neuen Zusammenlebens und Zusammenwirkens der Menschheit entwirft. Er prägt in diesem Zukunftsbilde allen den größten Respekt für die Zeit ein, als „für die höchste Gabe Gottes und der Natur und die aufmerksamste Begleiterin des Daseins." Um an die Bedeutung dieser Gabe unablässig zu erinnern, sind überall Uhren aufgestellt, die Tag und Nacht unter Zuhilfenahme des optischen Telegraphen die Stunden und Viertelstunden anzeigen. Auch in diesem Punkte, wie in so vielen anderen, hat Goethe gleichsam vorausschauend die moderne Welt, die eine Welt gewaltiger Arbeit ist, begriffen.

Sein Lieblingsspruch war deshalb die Übertragung des lateinischen Worts tempus divitiae meae, tempus ager meus

„Mein Erbteil wie herrlich, weit und breit:
Die Zeit ist mein Besitz, mein Acker ist die Zeit".

So lautet auch das Motto zur ersten Ausgabe der Wanderjahre. Und aus Lorenz Sterne notiert er neben anderer Weisheit auch die: „Es ist besser, das geringste Ding von der Welt zu tun, als eine halbe Stunde gering zu achten." Ausnutzung und Segen der Zeit, das zieht sich wie ein Leitspruch durch seine Werke. Odoardo preist sie laut als den mächtigsten Hebel des Fortschrittes. „Die Zeit macht", sagt er, „die Geister frei und öffnet ihren Blick ins Weitere. In einem erweiterten Herzen verdrängt der höhere Vorteil den niedern. Die Zeit tritt an die Stelle der Vernunft." Mahnungen, sie zu nutzen, kehren deshalb bei ihm immer wieder.

„Benütze redlich deine Zeit!
Willst was begreifen, such's nicht weit."
„Kein Stündchen schleiche dir vergebens,
Benutze, was dir widerfahren!"

Und dann:

„Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann!
Die Nacht tritt ein, wo niemand wirken kann!"

Und wenn eine Dame in seines siebenjährigen Enkels Stammbuch die Worte Jean Pauls schreibt: „Der Mensch hat hier dritthalb Minuten: eine zu lächeln,

eine zu seufzen und eine halbe zu lieben; denn mitten in dieser Minute stirbt er!", so setzt Goethe in lebhaftem Widerspruch und in edlem Wirklichkeitssinn hinzu:

„Ihrer sechzig hat die Stunde,
Ihrer tausend hat der Tag.
Söhnchen, werde dir die Kunde,
Was man alles leisten mag."

Die Zeit beherrscht die Götter selbst. Goethe läßt Prometheus zum Zeus die Worte sagen:

„Hat nicht mich zum Manne geschmiedet
Die allmächtige Zeit
Und das ewige Schicksal,
Meine Herrn und Deine?"

Der Teufel selbst, der vor nichts sonst Achtung hat, hat Respekt vor der Zeit; denn Mephistopheles gibt dem Schüler die Lehre:

„Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt Euch Zeit gewinnen!"

Diese Wertung der Zeit war ein Erbteil, das Goethe neben des Lebens ernstem Führen seinem Vater dankte; er selbst bezeugt es uns in Dichtung und Wahrheit mit den schönen Worten:

„Mein Vater, dem nichts so verhaßt war, als wenn etwas vergeblich geschah, wenn jemand seine Zeit nicht zu brauchen wußte oder sie zu benutzen keine Gelegenheit fand, trieb seine Ökonomie mit Zeit und Kräften so weit, daß ihm nichts mehr Vergnügen machte, als zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen". Und eine Strecke weiter, in demselben Werke, wandelt Goethe das Wort, das er seinem Enkel ins Stammbuch geschrieben, in die andere Form um „Die Zeit ist unendlich lang, und ein jeder Tag ein Gefäß, in das sich sehr viel eingießen läßt, wenn man es wirklich ausfüllen will."

Solche und manche andere Goetheworte las ich um die Jahreswende, in den stillen Stunden „zwischen den Jahren", an der Grenze der alten, nahe der Pforte der neuen Zeit, wo viele Feiertage zur Einkehr bei wertvollem geistigen Gut einluden und die Macht der Zeit in ihrer ganzen Größe uns vor die Seele tritt. Es ist ja in den zwei vergangenen Jahren gerade über Pädagogik so viel geschrieben, daß Überdruß zu Zeiten entschuldbar ist. Und wenn solcher Überdruß am Jahresende und an der Jahreswende zu groß wird, dann soll man das weise Wort beherzigen: „Wenn ein neues Buch herauskommt, so lese ich ein altes" und wenn neue Weisheit zu sehr die Welt erfüllt mit laut drängenden Worten, dann soll man zu den stillen Geistern flüchten, die nicht in Fleisch und Blut mehr unter uns wandeln, sondern mit ihren Idealen aus der Ferne wie die Sonne mit ihrer Kraft auf uns wirken. Und dazu gehört an erster Stelle nach wie vor dem gewaltigen Kriege Goethe, auch mit seiner erzieherischen Weisheit, die weit zerstreut in seinen Werken überall mehr zu finden ist, als mancher zu finden glaubt, wenn man nur die Zeit zu suchen sich richtig nimmt.

So ist's auch mit Goethes Anschauung vom Werte der Zeit. Mit Recht weist er ihr in der pädagogischen Provinz eine so wichtige Stelle an. Denn in Schule, Unterricht und Erziehung, wie wertvoll ist da die Zeit in diesem und in jenem und

immer neuem Sinne, je nachdem man ihren Begriff unter der Leitung Goethescher Anschauungen so oder so faßt.

Es ist doch zunächst eine unbestreitbare Tatsache, daß in all den Reformen, welche die höhere Schule durchgemacht hat und welche man ihr in unserer Kriegszeit für den künftigen Frieden in Aussicht stellt, die Zeit in Form der Stundenzahl für die einzelnen Fächer eine wichtige, fast die wichtigste Rolle spielt.

„Und geht es noch so rüstig
Hin über Stein und Steg,
Es ist eine Stelle im Wege,
Du kommst darüber nicht weg."

Diese Stelle ist nämlich die Unterrichtsstundenzahl. Die fremdsprachlichen, besonders die altsprachlichen, und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer stehen auf der Stufenleiter der Stunden obenan, dann folgen Deutsch, Geschichte, und Geographie. Am preußischen Gymnasium drückt sich dieses Verhältnis also aus: „alte Sprachen wöchentlich 104, alte und neuere Sprachen zusammen, einschließlich Englisch, 130 Stunden, Mathematik und Naturwissenschaften 52 Stunden, Deutsch 26, Geschichte 18, Geographie 9 Stunden; an den realen Anstalten verschiebt sich das Verhältnis zugunsten der drei letztgenannten Fächer; an den Oberrealschulen stehen 72 fremdsprachlichen und 83 mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden 34 deutsche, 19 Geschichte und 14 Stunden Erdkunde gegenüber.

Das ist im großen und ganzen die Wertung der einzelnen Fächer, wie sie in Zeit und Stunde zum Ausdruck kommt. Daß mit dieser Wertung keine einzige Fachgruppe wirklich zufrieden ist, ist offenes Geheimnis. Auf der äußersten Rechten stehen die mit Zeit am meisten Gesegneten: die Altsprachler. Sie sollten allesamt zufrieden sein, sinds aber in ihres Herzens Grunde nicht durchweg. Die Stundenzahl, die ihnen zur Verfügung steht, betrachten sie — ich habe hier die strenge, wohl die Mehrheit bildende Gruppe im Auge — als das äußerste Mindestmaß, von dem auch kein Viertelstündchen mehr abgegeben werden kann. Darin liegt der Gedanke, daß ein Mehr, wie es ehemals — in guter alter Zeit — gewesen, wünschenswerter wäre. Eigentlich stehen sie wie Jakob vor Pharao mit dem Worte da: „Wenig und böse ist die Zeit meines Lebens und langet nicht an die Zeit meiner Väter in ihrer Wallfahrt". Die Zeit von Jakobs Wallfahrt durchs Leben war aber bekanntlich 130 Jahre; trotzdem war er mit ihnen nicht zufrieden.

Ähnlich wie den Altsprachlern gehts den Neusprachlern, und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgenossen sprechen es unumwunden aus, daß ein Mehr an Zeit nötig sei, um den Ansprüchen der Zeit und des Zeitgeistes genügen zu können. Daß die Lehrer des Deutschen, der Geschichte und der Erdkunde mit ihren Forderungen an Zeit schon lange dastehen an der Reichen Tische, ist bekannt, ebenso offenkundig ist, daß ihre Forderungen, die ja berechtigt sind, unter den Eindrücken des Weltkrieges immer eindringlicher ertönen. Und schon jetzt kann man mit einiger Gewißheit voraussagen, daß ein Entgegenkommen der Schulverwaltung nach dem Kriege wahrscheinlich ist. Denn schon während des Krieges ist man so kühn gewesen, der Geschichte eine Stunde zuzubilligen, und zwar in Quinta. Der Abstand der Zeit zwischen den fremdsprachlichen Fächern und Deutsch, Geschichte

und Erdkunde — 104 und 130 Stunden zu 26, 18 und 9 Stunden — wird manchem auf den ersten Blick haarsträubend erscheinen; und die Haare sträuben sich bekanntlich am raschesten bei oberflächlichen Betrachtern und übergroßer Ängstlichkeit. Prüft man ruhiger und länger, so werden die Haare sich senken und es wird gerechtes Urteil Platz greifen.

Die fremdsprachlichen Fächer und die Mathematik liegen ja den Schülern ferner und sie haben mehr Zeit zur Behandlung nötig; sie sind in Form und Formeln den Schülern etwas Fremdes, zunächst etwas gänzlich Unbekanntes. Das ist bei den anderen Fächern, besonders dem Deutschen, nicht der Fall. Bei jenen fremdartigen Stoffe Jesus Sirach Wort denkt man an das: „Sie (die Schüler) können die Sprüche nicht lesen, sondern müssen der zeitlichen Nahrung warten". Was hingegen an Sprüchen im Deutschen an die Schüler herantritt (und mit Geschichte ist's ähnlich), das ist sofort lesbar, das bedarf vielfach nicht zeitraubender Nahrung. Man kann das ganze unterrichtliche Schaffen auf diesen Gebieten mit der Ernte vergleichen. Jene mit reicher Unterrichtszeit bedachten Fächer haben die Zeit wirklich bitter nötig. Mit der Mühe Pflugschar muß hier vielfach Scholle für Scholle gelockert werden; die vielen einzelnen Schwierigkeiten sprachlicher und mathematischer Art gleichen jenen Schollen, und die Übungen, die anzustellen sind, gleichen der Arbeit des Pflügers, bei der ja auch nicht ausgeschlossen ist, daß mancher Arbeiter sich mehr Zeit nimmt als nötig erscheint mit den Pausen, die er der Tabackspfeife, dem Brotsack und der Flasche häufiger widmet, als es die Zeit eigentlich erlaubt. Aber, wie gesagt, Pflügen beansprucht Zeit. Und wie bei weiterer Saatbestellung, so ist's bei weiterer unterrichtlicher Arbeit. Bis zur Ernte, bis zur Verarbeitung auf der Tenne und zur Einheimsung der reifen Frucht erfordert's noch mancher Arbeit, noch manches Anspruches an Zeit und an die rechte Stunde. Das Deutsche und im gewissen Sinne auch der geschichtliche und erdkundliche Unterricht steht nun ganz anders da. Die strengsten Humanisten halten ja den fordernden Germanisten als Abwehr immer wieder den alten Einwurf entgegen: „Gebt Euch doch zufrieden, jede Stunde ist eine deutsche Stunde!" Dieser Einwurf hat etwas Richtiges. Man soll ihn dankbar annehmen und dankbar werten; ja man kann ihn noch erweitern und sagen: „Nicht nur jede Stunde in der Schule ist eine deutsche Stunde, sondern jede Stunde da draußen in der deutschen Welt, die uns geistig in Anspruch nimmt, ist eine deutsche Stunde, nicht selten auch eine geschichtliche, eine erd- und weltkundliche Stunde. Um nur auf einzelne Beispiele hinzudeuten: jede Litfaßsäule, jeder Name von Straßen oder Plätzen von literarhistorischer, historischer oder geographischer Bedeutung ist eine Art von anregendem Wegweiser ins Gebiet der deutschen Geisteswelt, der Geschichte und der Erd- und Landeskunde. Die Welt in der Schule nicht allein sondern die Welt außerhalb der Schule und des Schulstaubes gehören dem deutschen Geist in seinen vielfachen Ausstrahlungen volkskundlichen Wesens. Ich rufe hier den Krieg zum Zeugen an. Welche Unterrichtsfächer haben von der großen Zeit, in der wir leben, am meisten wichtige Anregungen aus der Umwelt empfangen? Unstreitig doch Deutsch, Geschichte und Erdkunde. Die stehen am unmittelbarsten unter der wuchtigen Einwirkung der Zeit und des Geistes der Zeit; das schöne Vorrecht kann ihnen niemand rauben. Und köstlich ist's zu sehen, wie die anderen mit Schulstunden

reicher gesegneten Fächer sich herandrängen, um auch zu denen, die unter des Krieges erzieherischen Segen sich stellen, zu gehören, und am Werte der großen Zeit teilzunehmen. Aber das müssen sie nun schon jenen sonst wohl als Aschenbrödeln der Zeit angesehenen Fächern lassen; diese sitzen jetzt an den mit Anregungen reich gedeckten Tischen der Zeit und brauchen sich nicht mehr zu begnügen mit den Brosamen, die von des Reichen Tische fallen.

Daraus mögen diese mit Zeit scheinbar so wenig gesegneten Fächer für den kommenden Frieden ihre Folgerungen ziehen. Sie sollen sicherlich ihre gerechten und berechtigten Forderungen stellen nach einem maßvollen Mehr an Stunden, dessen sie bedürfen. Mehr als ein bescheidenes Zumaß wird man ihnen ja doch nicht gewähren; denn das Wesen „man" ist überall in der Welt ängstlich, wo es sich um die handelt, die im Besitze wohnen und deshalb im Rechte zu sein glauben und an der Gewohnheit nach wie vor ihre Amme und ihren Beschützer haben werden.

Mit bescheidenen Forderungen an mehr Stunden werden sich also die weniger mit Zeit bedachten Fächer begnügen müssen, aber nicht genügsam sollen sie sein, wenn sie die Folgerungen aus der großen Zeit ziehen, die wir jetzt als ein tiefwirkendes Erlebnis kosten. Goethes Wort: „Die Jugend will lieber angeregt, als unterrichtet sein", soll ihnen in Zukunft ein Leit- und Richtspruch sein. Sie sollen ihre Stunden, die ihnen die Schule zubilligt, mit der ganzen Gewissenhaftigkeit, mit der wir die Zeit auszunutzen haben, vorbereiten und verwerten als Stunden, die weniger lehrhafter als anregender Art sind und die ihre Anregungen hineintragen in die große und weite Welt da draußen und sie wiederum empfangen aus dieser großen und weiten Welt, um sie einzuheimsen in die kleine Welt des Hauses, häuslicher Sammlung und geistiger Tätigkeit, die selbst am Sonntag in feiertäglich sammelnder Lektüre nicht fehlen wird. Der deutsche und geschichtliche Unterricht muß in Zukunft, um das Bild der Ernte wieder aufzunehmen, vor allem die Saat ausstreuen und es dem empfänglichen Boden unter des Verstandes und Herzens Sonnenschein überlassen, seine Saat zur Reife kommen zu lassen, deren weitere Nutzung und Einheimsung das Erlebnis und dann das Leben übernehmen mag.

Der Narr, den der Edelmann in Shakespeares „Wie es euch gefällt" im Walde liegend fand, zieht eine Sonnenuhr hervor, besieht sie mit blödem Auge und spricht die inhaltreichen Worte:

„Zehn ist's an der Uhr,
Da sehn wir nun", sagt er, „wie die Welt läuft;
's ist nur 'ne Stunde her, da war es neun,
Und nach 'ner Stunde noch wird's elfe sein;
Und so von Stund' zu Stunde reifen wir,
Und so von Stund' zu Stunde faulen wir
Und daran hängt ein Märlein".

Diesen Narren habe ich immer in Verdacht gehabt, daß er ein entlaufener Schulpedell gewesen, da er des Dienstes immer gleichgestellte Uhr verkörpert, vom „Reifen" spricht, was wohl auf „Reifeprüfung" deutet, und auch vom „Faulen" redet. Das Märlein aber, woran er denkt, trägt, wie Märchenart es ist, phantasievolle Kraft und Anregung in sich, die uns hinwegheben kann über Zeit und Raum, um uns zu ihren Herren zu machen. Und wenn wir die Enge, die uns die Stunden-

zahl im unterrichtlichen Wirken behördlich auferlegt ist, schmerzlich empfinden, dann soll uns das Märlein mit der Weite der Welt, in der keine menschliche Vorschrift etwas zu sagen hat, trösten und über den Bann der Stunde hinausweisen in diese weite anregende Welt da draußen, über deren Eingang der Goethespruch einlädt:

„Mein Erbteil wie herrlich, weit und breit,
Die Zeit ist mein Besitz, mein Acker ist die Zeit."

Wer in Zukunft den Wert der Zeit am tiefsten erkennt und am gewissenhaftesten ausnutzt und würdigt der wird die Jugend in seine Hand bekommen. Um diese Zeit handelts sich, wenn von ihr bei der Jahreswende gesprochen wird. Wie heilig „diese aufmerksamste Begleiterin des Daseins" an kraftvollen Anregungen ist, hat uns der Krieg gelehrt. Wenn wir das im Frieden nicht vergessen, werden wir eine der wertvollsten Erfahrungen in seine segensvollen und früchtereichen Stunden als wirkenden Wert hinübernehmen.

Berlin. A. Matthias.

Goethe und Kant.

Goethe und Kant — die beiden großen Namen, sind seit lange bei Freund und Feind typisch geworden für deutsches Wesen, für das Volk „der Dichter und Denker", in zwei verschiedenen seiner Ausprägungen. Allein dürfen beide überhaupt in einem Atem genannt werden? Ist diese Verschiedenheit nicht vielmehr stärkste Gegensätzlichkeit? Steht es nicht so, daß Kant bloß der Denker, der reine Mann der Wissenschaft, Goethe dagegen in erster Linie immer der Dichter, der Künstler, oder allenfalls „Dichter und Denker" zugleich gewesen ist? Ferner: Kant hat in der Tat von Goethe „nie Notiz genommen", wie dieser noch in seinen letzten Lebensjahren resigniert zu Eckermann bemerkt. Er hat allerdings Goethes Namen gekannt, hat höchstwahrscheinlich seinen Götz und seinen Werther gelesen, hat ihn aber weder näher kennen gelernt noch, was wichtiger ist, in seiner Größe erkannt. Er hat zwar den großen Satz ausgesprochen, daß das Genie es ist, durch welches die Natur der Kunst die Regel gibt, er hat, um mit einem neueren Philosophen zu reden, selbst „den Begriff der Goetheschen Dichtung konstruiert", aber er ist, in Sachen des poetischen Geschmacks ein Mann der alten Schule gleich Friedrich dem Großen und fast allen anderen seiner Altersgenossen, dem Schöpfer dieser Dichtung nicht näher getreten. Steht es nun auch mit dem Verhältmis des Dichters zu dem Philosophen ebenso? und besteht somit keine Art von innerer Gemeinsamkeit, sondern nur ein klaffender Gegensatz oder doch vollste Gleichgültigkeit zwischen den beiden Großen?

Wirklich sah es bis vor beinahe zwei Jahrzehnten so aus. „Goethe und Kant! — hier sah man lange Zeit überhaupt kein Problem", so drückt sich der neueste Betrachter von Goethes Weltanschauung[1]) aus. „Goethe, der ganz unphilosophische, der selbst erklärt hat, daß er kein Philosoph sei und sein wolle und zur Philospohie kein Verhältnis gehabt habe, wird am allerwenigsten ein solches zu Kants schwierigen und abstrakten Gedankengängen gewonnen haben; und wenn er doch philo-

[1]) Theobald Ziegler, Goethes Welt- und Lebensanschauung. G. Reimer. Berlin 1914. 126 S. 2,40 M. Ein sehr hübsch geschriebenes und lesenswertes kleines Buch.

sophierte, so tat er es im Sinn Spinozas; als Spinozist aber war er kein Kantianer." Da, so fährt Ziegler fort, — „wurde das alles plötzlich auf den Kopf gestellt und uns gesagt, seit Beginn der neunziger Jahre sei Goethe unter den Einfluß Kants geraten, dadurch von Spinoza abgekommen und schließlich ganz für Kant gewonnen, geradezu zu einem Jünger Kants gemacht worden. Der, der dies zuerst . . . behauptet hat, war Karl Vorländer" (a. a. O. S. 54f). Danach seien dann andere gekommen und hätten gesagt, daß auch sie das schon lange erkannt hätten usw. Das sei aber, meint Ziegler, in der Hauptsache „nur eitel Sinnestäuschung und Übertreibung. Goethe und Kant gehören nicht zusammen" (S. 56). Und ein Rezensent in den „Kantstudien" meint im Anschluß daran: „Man lege also den Vorländerschen Mythus, Goethe sei Kantianer gewesen, getrost wieder auf die Seite"[1]). Ich bin also persönlich apostrophiert.

Nun ist mir gewiß nie eingefallen, Goethe einfach schlecht und recht für einen „Kantianer" zu erklären, wie ich denn überhaupt eine instinktive Abneigung gegen alle „—aner" (im Schulsinne) habe und keineswegs, wie Ziegler (S. 55) meint, zu denen gehöre, „die überhaupt alles Große und Bedeutsame in der Geistesgeschichte unseres deutschen Volkes und seiner jüngsten Vergangenheit auf Kant zurückführen und auf seinen Namen getauft wissen wollen." Indes die Leser dieser Zeitschrift haben sicherlich kein Interesse an einer eingehenden literarischen Polemik. Dagegen haben sie, haben die deutschen Gebildeten, haben die deutschen Schulmänner wohl ein Interesse daran, über die Sache, über das Problem Kant und Goethe selbst etwas zu hören, was nicht, wie etwa die kleine diesen Titel tragende Monographie von G. Simmel, aus lauter Spintisierereien und geistreichen Allgemeinheiten zusammengesetzt ist, sondern an Tatsachen anknüpft. Nur zu diesem Zwecke nehme ich hier das Wort, indem ich für alles Nähere auf mein vor neun Jahren erschienenes Buch: „Kant, Schiller, Goethe"[2]) verweise.

Um einer bestimmten Philosophie sich zu verschreiben, dazu war Goethe einfach zu groß. Aber auch zu vielseitig. Wenn er einmal von sich gesagt hat, als Dichter und Künstler sei er Polytheist, als Naturforscher Pantheist, als sittlicher Mensch Monotheist, so waren eben der Dichter und Künstler, der Naturforscher, der sittliche Mensch und, wie wir hinzusetzen dürfen, der Philosoph in ihm, um wiederum mit ihm selbst zu sprechen, nur „verschiedene Richtungen seines Wesens". Ferner: als Dichter ist er, wie Ziegler selbst in der überhaupt sehr hübsch geschriebenen Einleitung es ausdrückt, ein Mensch „wechselnder Gefühle und Stimmungen", der heute einmal so, morgen anders sich äußert, den man nicht auf eine bestimmte Schablone von Weltanschauungs-Richtung festnageln kann noch darf, weil er nach seinem eigenen Bekenntnis kein „ausgeklügelt Buch" ist, sondern „ein Mensch mit seinem Widerspruch". Und endlich: in seinem langen, mehr als achtzigjährigen Leben hat der für alle Eindrücke so empfängliche Dichter, gerade weil er „nie stille stand, . . . rastlos fortschritt, wuchs und sich entwickelte" (Ziegler S. 4), immer bereit zu lernen, Neues seinem geistigen Ich anzugleichen, vielfach sich gewandelt, wie die geistige, die wissenschaftliche, die politische Welt um ihn sich auch gewandelt

[1]) Kantstudien XXI 295. Durch diese Rezension bin ich in dieser Kriegszeit leider erst jetzt auf Zieglers Schrift aufmerksam gemacht worden.

[2]) Leipzig 1907. F. Meiner. XIV und 294 S.

hat. Der junge Goethe ist ein anderer als der reife Mann, und dieser ist wieder von dem alten Goethe unterschieden.

Damit sind wir aber bei dem springenden Punkte angelangt. In den 70er und 80er Jahren — zuerst um 1774, später namentlich 1784 bis 86 — erscheint Goethe als Spinozist, oder vielmehr, da bei ihm auch hier von keinem eigentlichen Schulverhältnis die Rede sein kann, er neigt dem Pantheismus Spinozas zu. Kants Philosophie liegt zunächst nach seinen eigenen Worten „völlig außerhalb seines Kreises". Aber dann erfolgt eine allmähliche Wandlung. Als er 1788 aus Italien heimkehrt, findet er Jena voll von der neuen Lehre. Da beginnt auch er mit dem Studium der Kritik der reinen Vernunft: indes zunächst, ohne tiefer darin einzudringen. Wohl gefällt ihm der Eingang, aber „ins Labyrinth selbst sich zu wagen", hindert ihn bald seine Dichternatur bald der gemeine Menschenverstand; er gewinnt daraus nur einzelnes zu seinem „Hausgebrauch". Weit tiefer wirkt die 1790 erschienene Kritik der Urteilskraft auf ihn ein. Die großen Hauptgedanken dieses Werkes findet er seinem „bisherigen Schaffen, Tun und Denken ganz analog", fühlt sich durch sie „leidenschaftlich angeregt", indem er die beiden Dinge, die ihn am innerlichsten erregten, Dichtkunst und vergleichende Naturwissenschaft, als nahe miteinander verwandt, als „wechselsweise sich erleuchtend" hingestellt sah. Freilich faßt er das Gelesene nach seiner besonderen Weise auf, von der die strengen Kantianer nicht erbaut sind. Auch Kants „Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft" finden sein Wohlgefallen; während des Philosophen Lehre vom radikalen Bösen in der Menschennatur den damals besonders hellenisch Gesinnten, den „dezidierten Nichtchristen" abstößt. Kurz, bei allem Interesse, bei aller Hochschätzung steht zwischen beiden, ja vielleicht zwischen Goethe und der Philosophie überhaupt noch etwas Fremdes, Unausgeglichenes. Die entscheidende Änderung bringt erst der Freundschaftsbund mit Schiller (1794).

Was mich zuerst auf den Gedanken brachte, daß, im Gegensatz zu der hergebrachten Annahme, ein näheres Verhältnis Goethes zu dem Königsberger Philosophen obwalten müsse, ist eben die Tatsache dieses Geistesbundes unserer beiden großen Dichter. Schiller war damals, wie noch nicht bestritten worden ist und auch von Ziegler (S. 27, 59) bereitwillig zugegeben wird, Kantianer. Bei einem so engen geistigen Austausch aber, wie er nun zwischen beiden eintrat, ist eine Gegnerschaft oder auch nur Gleichgültigkeit Goethes gegen die von dem Freunde, als „gebildetem Kantianer", mit Bewußtsein vertretene kritische Philosophie undenkbar. Das Merkwürdigste und noch nicht genug Bekannte ist vielmehr, daß gerade ein von Schiller von kantischen Gesichtspunkten aus geführtes Gespräch mit Goethe, es war, das die beiden anscheinenden „Geistesantipoden" zu jenem Bunde zusammengeführt hat, der seitdem „ununterbrochen gedauert und für uns und andere manches manches Gute gewirkt hat" (Goethe). Goethe trägt bei einer zufälligen gemeinsamen Heimkehr aus einer Sitzung der Jenaer Naturforschenden Gesellschaft dem bisherigen Gegner seine Metamorphose der Pflanzen vor. Als er geendet, schüttelt Schiller den Kopf und sagt: „Das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee". Goethe, als „hartnäckiger Realist", fühlt sich verdrießlich und widerstreitet. Schließlich wird für den Abend Waffenstillstand geschlossen. Aber der „Realist", der sich nach seinem eigenen Bekenntnis bei Schillers Einwürfen anfangs „ganz unglücklich

gefühlt hat, ahnt alsbald, daß zwischen seiner 'Erfahrung' und Schillers 'Idee' etwas 'Vermittelndes, Bezügliches' obwalten müsse, ohne dasselbe noch klar zu erkennen. Diese Erkenntnis hat ihm in den folgenden Jahren Kants Philosophie gebracht, die nun erst durch einen ihrer geistvollsten Jünger voll auf ihn zu wirken begann.

„Nach diesem glücklichen Beginnen", um wieder mit Goethes eigenen Worten zu sprechen, „entwickelten sich in Verfolg eines zehnjährigen Umgangs die philosophischen Anlagen nach und nach, inwiefern meine Natur sie enthielt". Dies „inwiefern meine Natur sie enthielt", ist freilich eine sehr wichtige Einschränkung. Philosoph im strengen Sinne des Wortes ist Goethe eben nie gewesen. Ihm ging, in weit höherem Grad als Schiller, der hierin weniger Dichter ist, das Scheiden und Trennen, Abstrahieren und Zergliedern wider die Natur, das dem Philosophen, und ganz besonders dem kritischen, notwendig ist. Dieser Vorbehalt geht auch durch mein ganzes Buch, und wenn Ziegler in diesem Punkte gegen mich ankämpft, kämpft er gegen Windmühlen, die er sich selber errichtet hat.

Aber von dieser stets festzuhaltenden Einschränkung abgesehen ist Goethes Verhalten zu Kants Philosophie jetzt ein ganz anderes als vordem. So stark von kantischem Geiste durchdrungene Schriften des Freundes, wie die Abhandlung „Vom Erhabenen" (nicht zu verwechseln mit der etwas späteren „Über das Erhabene"), namentlich aber die Ästhetischen Briefe finden seinen, im letzteren Falle sogar begeisterten, Beifall. Von dem alten Freunde und philosophischen Führer seiner jüngeren Jahre, Herder, kehrt er sich immer stärker ab, während er mit Schiller, der Kantischen Philosophie und ihrer Lehrstätte, der Jenaer Universität, nach seinem eigenen Bekenntnis — und zwar nach von 1817 (Annalen)! —„immer mehr zusammenwächst". Er ist nicht mehr der „steife Realist" von früher (an Jacobi, 17. Oktober 1796), sondern bekennt dem Freunde am 13. Januar 1798, daß er durch „treues Vorschreiten und bescheidenes Aufmerken" von jenem „steifen Realismus" und einer „stockenden Objektivität", soweit gekommen sei, Schillers philosophische Ausführungen vom Tage vorher als „mein eigenes Glaubensbekenntnis" unterschreiben zu können. Gewiß trägt diese kantische Philosophie, mit der er immer mehr zusammenwächst, Schillersche Färbung. Und dem Freunde gegenüber fühlt er sich stets gewissermaßen als das philosophische Naturkind; jener bleibt für ihn der Fachmann, der theoretische Helfer und Berater in allen philosophischen Dingen. Auch bricht in ihm immer wieder die echte Dichternatur hervor, das Gefühl, „doch eigentlich" zum Künstler geboren zu sein; er bezeichnet sich selbst wohl auch als zwischen Naturphilosophen und Naturforschern in der Mitte stehend, als Natur-„Schauer", und seine Methode als vermittelnd zwischen Subjekt und Objekt. Aber die Philosophie ist ihm doch „immer werter", die Beschäftigung mit ihr zum inneren Bedürfnis geworden. Und auf welcher Seite er steht, das zeigt sich deutlich gelegentlich der Streithändel Kants mit den Jacobi, J. G. Schlosser, dem ganzen Herderschen Kreise und der beginnenden Romantik. Ihnen gegenüber fühlt sich Goethe mit seinem Kreise (Schiller, den Humboldts, Heinrich Meyer) durchaus auf kantischer Seite stehend, fast wie eine geschlossene Partei.

Nach dem Tode Schillers (der seinerseits unter des Freundes Einfluß in seinem letzten Jahrzehnt sich der Philosophie immer mehr ab und der dichterischen Muse wieder zugewandt hatte) tritt dann freilich die Bedeutung der Philosophie für sein

inneres Leben wieder stark zurück. Allein ganz verschwindet das philosophische Interesse bei ihm nicht mehr, wie ich an anderer Stelle im einzelnen gezeigt habe. Zu erneutem Studium der kantischen Philosophie führen ihn 1817 die Vorarbeiten zur ‚Geschichte meines botanischen Studiums' vorübergehend zurück. Und gerade in seinen Altersjahren bedenkt er den „Alten vom Königsberge" öfters mit den lobendsten Beiworten: „unser Meister", „der köstliche Mann", „unser herrlicher", „unser vortrefflicher Kant", und gedenkt, in zahlreichen mündlichen wie schriftlichen Äußerungen gegen Cousin, Eckermann, von Müller u. a., dankbar der Anregungen und des dauernden Gewinnes, die er dessen Philosophie verdankt.

Indessen Ziegler hat recht: solche einzelnen Stellen und Äußerungen beweisen an sich nichts, wenn „das geistige Band fehlt". Es kommt weit mehr darauf an, was an kantischen Gedanken in Goethes Weltanschauung dauernd haften geblieben, sozusagen sein geistiges Besitztum geworden ist.

Da ist es auf dem Gebiete der theoretischen Philosophie zunächst der Anteil des erkennenden Subjekts an unserer Erkenntnis — also der Idealismus im engeren Sinne des Worts —, der Goethen erst durch seine Beschäftigung mit der kritischen Philosophie klar geworden ist. Hatte er bis dahin „mit unbewußter Naivität" über die Dinge philosophiert, so lernte er nun unser Selbst von der Außenwelt sondern und stellte sich „gern auf die Seite, welche dem Menschen am meisten Ehre macht". Die Abneigung gegen die spekulative Metaphysik hatte er schon von Natur aus mit Kant gemeinsam: „ein Kerl, der spekuliert, ist wie ein Tier auf dürrer Heide". Dazu bildet sich aber in ihm jetzt, in seiner Altersepoche, immer stärker eine natürlich durch Kant nicht hervorgerufene, aber doch durch ihn mit beeinflußte, jedenfalls in seinem Sinne gedachte kritische Selbstbescheidung aus, welche die ‚Erfahrung' von dem ‚Unerforschlichen' scheidet, das sie nie ganz zu erreichen vermag, ob sie ihm gleich auch immer näher kommt. Allerdings das bleibt auch hier festzuhalten: Goethes philosophische Äußerungen erweisen sich, wenn man näher zusieht, meist nur, wie schon die kantisch gesinnten Freunde zu Anfang der 90er Jahre erklärt hatten, als ein „Analogon" der Kantischen Vorstellungsweise. Der Dichter braucht z. B. Fachausdrücke der kritischen Philosophie wie: reine Erfahrung, Idee, a priori, Antinomie, häufig gar nicht im Sinne ihres Urhebers, sondern in einem ihm selbst passenden. Und die enge Beziehung der kritischen Erfahrungslehre zu der ihm gleichgültigen, ja fast verhaßten Mathematik und mathematischen Naturwissenschaft interessiert ihn, den „anschauenden" Denker, nicht.

Auch in Fragen der Ethik ist natürlich zwischen dem Prediger der Freiheit und dem der Natur ein unverwischbarer Unterschied stets geblieben. Allein seit der Freundschaft mit dem hierin im Grundsatz ganz kantisch denkenden Schiller[1]), besonders aber in den beiden letzten Jahrzehnten seines Lebens ist doch auch auf diesem Gebiet eine Annäherung an die großen Grundzüge von Kants Lehre: die

[1]) Ziegler sollte, als Professor Ordinarius der Philosophie, doch nicht mit dem von den Literaturhistorikern immer wieder zitierten Distichon „Gerne dien ich den Freunden, doch tu ich es leider mit Neigung" anmarschiert kommen (a. a. O. S. 67), nachdem das Verhältnis Schillers zu Kant in dieser Hinsicht vollkommen geklärt worden ist. (Vgl. meine Aufsätze über „Ethischer Rigorismus und sittliche Schönheit in Kant-Schiller Goethe", bes. S. 70 ff., 90 ff.)

Autonomie der sittlichen Persönlichkeit, die seinem Wesen von vornherein entsprach, aber auch den Gedanken der Pflicht, den er in der Praxis selbstverständlich von jeher hochgehalten hatte, deutlich wahrnehmbar. Wir wollen nur an seinen doppelt bezeugten Ausspruch in einem Gespräch vom 29. April 1818 erinnern: „Die Moral war schlaff und knechtisch geworden, als man sie dem schwankenden Kalkül einer bloßen Glückseligkeitstheorie unterwerfen wollte; Kant hat das unsterbliche Verdienst, uns von jener Weichlichkeit zurückgebracht und die Moral in ihrer höchsten Bedeutung dargestellt zu haben." Und von den ‚Sprüchen in Prosa' die folgenden: „Erfüllte Pflicht empfindet sich immer noch als Schuld, weil man sich nie ganz genug getan" (44), oder „Pflicht: wo man liebt, was man sich selbst befiehlt" (565): Sätze, die ebenso im Geiste der kantischen Ethik gedacht sind, wie die Kennzeichnung des „guten Willens" als „Hauptfundaments des Sittlichen" oder die der sittlichen Selbstgesetzgebung in dem bekannten Verse:

„Denn das selbständige Gewissen
Ist Sonne Deinem Sittentag."

Und auch auf dem verwandten Gebiete der religiösen Weltanschauung ist, trotz mancher nicht wegzuleugnenden Gegensätze, die Kluft zwischen beiden, namentlich in Goethes späteren Jahren, nicht so groß, wie sie scheint. Der Schlußgedanke des Faust: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen" ist in anderen Worten in Kants „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" zu finden; und ebenso stimmt der Grundgedanke des zweiten Faustteils überhaupt: Erlösung des Menschen allein durch die selbsteigene Tat, ganz mit des Königsberger Weisen innerster Religionsauffassung überein. Irrig ist es auch, Kant im Gegensatz zu Goethe einen „moralischen Pessimismus" zuzuschreiben (Ziegler S. 69). Gewiß hat sich der kritische Philosoph über das Tun und Treiben der Menschen öfters pessimistisch ausgesprochen, aber das hat auch Meister Goethe oft genug, man denke nur an seinen Reineke Fuchs, getan. Im letzten Grunde aber hat der Philosoph — Rousseau hatte ihn in dieser Beziehung „zurecht gebracht" — ebenso optimistisch auf das Durchbrechen und den schließlichen Sieg des Guten in der Menschennatur vertraut wie der Dichter: Zeugnis dessen seine Geschichtsphilosophie, sein politisches Ideal des ewigen Friedens, seine bleibende Begeisterung für die französische Revolution, seine menschlich-heitere Persönlichkeit überhaupt. Und selbst die Gottesauffassung der beiden Großen ist nicht so entgegengesetzt, wie man vielfach annimmt. Schreibt doch Goethe in seinem Exemplar der Kritik der Urteilskraft gerade neben die Stelle, in der Kant den Gottesglauben bloß auf den Boden der Moral baut, ein Optime an den Rand. Freilich kommt damit bei dem Dichter nur eine Seite seines vielseitigen Wesens zum Vorschein, das er auf einem Nachlaßzettel selbst in die Worte kleidet: „Wir sind naturforschend Pantheisten, dichtend Polytheisten, sittlich Monotheisten", während bei dem Philosophen eben nur die letzte Seite zum Ausdruck gelangt[1]).

[1]) Daß Goethe in der zweiten Hälfte seines Lebens das Christentum höher gewürdigt hat als in seiner Sturm- und Drang-Zeit und seiner spinozistischen Periode, ist unleugbar. Deshalb ihn aber, wie es nach Ziegler (S. 55f.) der Theologe Samuel Eck tut, den kirchlichen Kreisen näher zu rücken, geht ebensowenig an, als diese ganze Frage mit Goethes Verhältnis zu Kant zu verquicken. Wir unsererseits halten „die Trias Kant-Schiller-Goethe" für weniger christlich als den „Dreibund Spinoza-Jacobi-Goethe".

Am dankbarsten hat Goethe die Fruchtbarkeit der Kantischen Philosophie auf denjenigen beiden Gebieten empfunden, die ihm als Dichter und Natur-„Schauer", am nächsten lagen: dem der Kunst und dem der organischen Natur. Nicht als ob der kritische Philosoph ihm inhaltlich etwas völlig Neues gegeben hätte. Aber er klärte ihn über sein eigenes „bisheriges Schaffen, Tun und Denken" auf, indem er die beiden unendlichen Welten, Natur und Kunst, selbständig nebeneinander stellte, jede um ihrer selbst willen da sein und beide doch in ihrem innersten Wirken einander verwandt sein ließ. Doch das ist so energisch von ihm erklärt und auch (vgl. z. B. Ziegler S. 63) so wenig bestritten, daß wir uns, außer dem schon oben Gesagten, mit dem einen Selbstzeugnis an Zelter begnügen können, das aus dem Ende seines Lebens stammt: „Es ist ein grenzenloses Verdienst unseres alten Kant um die Welt und, ich darf sagen, auch um mich, daß er in seiner Kritik der Urteilskraft Kunst und Natur nebeneinanderstellt und beiden das Recht zugesteht, aus großen Prinzipien zwecklos zu handeln" (an Zelter, 29. Januar 1830). Auf die Bedeutung des zweiten Teils der Kritik der Urteilskraft für die Belebung seiner naturwissenschaftlichen Ideen können wir hier nur hinweisen[1]). Und zur Bekräftigung seiner Übereinstimmung mit den Grundprinzipien von Kants Ästhetik, wozu eigentlich ja die theoretische Harmonie mit Schiller allein bereits hinreichen würde, mögen einige weniger bekannte Aussprüche aus ‚Der Sammler und die Seinigen' (1799) und den ‚Sprüchen in Prosa' genügen: „Es gibt einen allgemeinen Punkt, ... aus welchem alle ihre (sc. der Kunst) Gesetze ausfließen: ... das menschliche Gemüt" — „Es gibt keine Erfahrung, die nicht produziert, hervorgebracht, erschaffen wird". — „Kein Porträt kann etwas taugen, als wenn es der Maler im eigentlichsten Sinne erschafft" (Der Sammler). — „Natur und Idee läßt sich nicht trennen, ohne daß die Kunst sowie das Leben zerstört werden!" — „Wenn Künstler von Natur sprechen, subintelligieren sie immer die Idee, ohne sichs deutlich bewußt zu sein". — „Sie bedenken nicht, daß die Erfahrung nur die Hälfte der Erfahrung ist." — „Gerade das, was ungebildeten Menschen am Kunstwerk als Natur auffällt, das ist nicht Natur (von außen), sondern der Mensch (von innen)". — Endlich: „Suchet in Euch, so werdet ihr alles finden und erfreut Euch, wenn da draußen ... eine Natur liegt, die Ja und Amen zu allem sagt, was Ihr in Euch selbst gefunden habt." (Sprüche in Prosa). — Das aber, was der Dichter in den verborgensten Tiefen seines Inneren als den Urquell seines Schaffens findet und empfindet, ist das Genie. Und so ist der innerste Zusammenhang Goethes, wie der klassischen Dichtkunst überhaupt, in dem Satze beschlossen, den der angeblich „nüchterne" Kant als oberstes Gesetz für alle Kunst und alle Künstler in die Worte geformt hat: „Schöne Kunst ist Kunst des Genies", d. i. „der angeborenen Gemütsanlage (ingenium), durch welche die Natur der Kunst die Regel gibt."

Schon wer diesen Satz im Auge behält, kann unmöglich das Bestehen eines tiefen inneren Zusammenhanges zwischen beiden Großen verkennen: auch wenn nicht Schiller als lebendigster Vermittler zwischen ihnen gestanden hätte. Daß im übrigen zwischen Goethe und Kant die ganze Schranke ihrer durchaus verschie-

[1]) Vgl. die näheren Ausführungen in ‚Kant-Schiller-Goethe', besonders den Abschnitt „Die Kantstudien des Jahres 1817" (ebd. S. 212—226) und den Bericht über Goethes Handexemplar des Kantschen Werkes (ebd. S. 281—284).

denartigen Anlage, Entwicklung, Persönlichkeit besteht, wie sie in verringertem Maße auch zwischen Goethe und Schiller, wie auch zwischen diesem und Kant, ja zwischen allen großen Persönlichkeiten ihrer Natur nach vorhanden ist, — wer wollte diese Selbstverständlichkeit leugnen? Das habe vielmehr auch ich, weit entfernt von der Plattheit, ein Genie wie Goethe zum Kantianer im Schulsinne machen zu wollen, in meinem Buche immer wieder betont; und zur Bekräftigung dessen noch zum Schluß auf die letzte Erklärung des greisen Dichters über sein Verhältnis zur „kritischen und idealistischen Philosophie" hingewiesen: sie komme zwar „nie zum Objekt", aber sie habe ihn „auf sich selbst aufmerksam gemacht"; und das sei „ein ungeheurer Gewinn" (an Schultz, 18. September 1831). Gewiß, der große Dichter nimmt, wie Schiller es einmal formuliert hat, aus dem System der großen Philosophen nur das, „was seinen Anschauungen zusagt"; das übrige „beunruhigt ihn nicht". Aber er hatte doch erkannt, daß er der neuen Philosophie als „Supplement seiner Einseitigkeit" „äußerst bedürfe" (an Jacobi, 17. Oktober 1796). Darum konnte auch Schiller in jenem nämlichen Briefe vom 12. Februar 1802 ihm zurufen: „Es ist eine interessante Erscheinung, wie sich Ihre anschauende Natur mit der Philosophie so gut verträgt und immer dadurch belebt und gestärkt wird."

Ziegler stellt als Motto an die Spitze seiner Schrift das Wort: „Wenn ich mich nach jemand nennen soll, so weiß ich keinen andern", um dann am Schlusse seines ‚Goethe und Kant'-Kapitels mit Nachdruck zu erklären: „Kantianer und Goetheaner zugleich kann man nicht sein, sondern immer nur eines von beiden" (S. 69). Aber wozu soll man sich denn überhaupt nach jemand nennen? Warum Kantianer oder, was noch ungereimter klingt, „Goetheaner" sein? Das ist so wenig im Sinne Goethes wie im Sinne Kants gedacht, der keine „Philosophie", sondern stets nur „philosophieren" lehren wollte und solche „—aner" spöttisch „Gipsabdrücke von einem lebenden Menschen" nannte (Kr. d. r. V. ed. Vorländer S. 683). Nein, Goethe war ein Jünger Kants nur in dem Sinne, in dem er ihn einmal „unseren Meister" nennt: „nicht ein jeder, von dem wir lernen, verdient diesen Titel; unsere Meister nennen wir billig die, von denen wir immer lernen" (Sprüche in Prosa 122). Allein aus der einen Tatsache, daß der unbestreitbare Kantjünger Schiller der vertrauteste Freund und Bundesgenosse Goethes werden konnte, ergibt sich, daß die Gegensätze zwischen Kant und Goethe nicht völlig unüberbrückbar sind. Und so ist es nicht an dem Satze: Kant und Goethe gehören nicht zusammen (Ziegler S. 56). Im Gegenteil: Kant und Goethe gehören zusammen, um vereinigt das volle Bild deutschen Wesens darzustellen. Und schließlich auch deutscher Philosophie wie denn Goethe einmal im Jahr 1798 an Wilhelm von Humboldt schreibt: „Sie haben, wie ich aus einem Briefe an Schiller sah, der Kantischen Philosophie mitten in Paris energisch genug gedacht ... als ein erklärter Deutscher".

Solingen. Karl Vorländer.

Schule und Theater.

Schule und Theater sind gar alte Freunde; aber nicht ihre geschichtlichen Beziehungen sollen hier beleuchtet werden. Nicht um das Drama der Jesuitenschulen geht es, nicht um die lateinischen oder deutschen Aktus der Gymnasien — die sind lange tot und werden, als allgemeine Einrichtungen wenigstens, kaum wieder auferstehen. Gewiß, noch agieren die Primaner eines humanistischen Gymnasiums an Ehrentagen ihrer Anstalt den „Aias" oder die „Antigone" des Sophokles; an vaterländischen Gedenkfesten wird hier und da neben bescheideneren Stücklein Heyses „Colberg" aufgeführt, und gelegentlich versteigt man sich bei einer Abendunterhaltung zu literarhistorisch anziehenden oder gewagten Versuchen wie Hans Sachsischen Spielen, dem „Peter Squentz" des Gryphius oder gar Hebbels „Diamant"; selbst für Neuheiten mag man sich einsetzen wie unlängst eine Berliner Anstalt für Harlans „Nürnbergisch Ei"; all das wird gut und nützlich sein, aber es sind im wesentlichen Privatangelegenheiten einzelner Schulen, gelegentliche Unternehmungen zum Schmuck von Festesstunden; zu grundsätzlichen Erörterungen wird man darin keine Veranlassung finden.

Wohl aber hat das Verhältnis der Schule zum berufsmäßigen Theater mindestens in den großen Städten eine gewisse Bedeutung erlangt, und es lohnt sich schon einmal, davon zu reden. Als der jüngere, ungestüme Bruder des Schauspiels, das Kino, überall auftauchte und magnetisch groß und klein anzog, da haben wir unserer Jugend sofort seinen Gewinn vermitteln, seinen verderblichen Einfluß fernhalten wollen, und über Schule und Kinematographie ist reichlich gedacht und geschrieben worden: die Bühne gewährt weit höhere Genüsse, Schaden von ihr kann kaum für so viele wie beim Kino zu erwarten sein — dafür ist sie eine Angelegenheit, die unsere reiferen Schüler angeht: sollen wir die Kleinen mit Polizeivorschriften schützen und uns nicht fragen, wie wir die Älteren in einem edlen Vergnügen am besten fördern?

Eigentlich sind wir ja fast lehrplanmäßig dazu verpflichtet. Wir lesen im Unterricht Dramen von O III an, und das müßten wir unsern Schülern doch von vornherein sagen, wenn sie es nicht schon allein wüßten, daß all diese Dichtwerke gar nicht in erster Linie dazu bestimmt sind, im stillen Kämmerlein gelesen zu werden, daß sie vielmehr zur vollen, vom Dichter beabsichtigten Wirkung erst auf der Bühne gelangen. Ganz neuerdings hat eine Vorlesungsreihe im Berliner „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" das Thema „Klassische Dramen auf der Bühne"[1]) anregend und kenntnisreich erörtert; der Vortragende (Hans Lebede) hat gezeigt, wie bedeutsam die jeweilige Bühneneinrichtung für die Form des dramatischen Kunstwerks ist; weil hier sich ein neuer Weg zeigt, das Kunstwerk lebendig zu machen, ruft er die Deutschlehrer auf, nicht spröde vorbeizugehen an einem Gebiet, das der Anteilnahme unserer Schüler sicher ist. Wie stark muß aber dadurch in diesen der Wunsch lebendig werden, die Gestalten Schillers und Goethes, Kleists und Shakespeares in der Verkörperung durch den Schauspieler zu sehen, und haben wir an sich nicht alle Veranlassung, solche Wünsche, wo sie ja nicht vorhanden

[1]) Jetzt im Druck erschienen: „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" 11. Ergänzungsheft, Leipzig und Berlin, Teubner 1916.

sein sollten, zu wecken und zu fördern? Was in der Behandlung der Schule, auch bei günstigsten Verhältnissen, immerhin in einer Reihe von Stunden, d. h. in mehreren Wochen, zergliedert werden muß, das wird im Theater an einem Abend anschauend erfaßt. Tritt in der Schule die Tätigkeit der Phantasie, des mitfühlenden Miterlebens, hinter diejenige des Verstandes zurück, so schafft das Theater gerade das umgekehrte Verhältnis, und eins ergänzt so das andere.

Wenn nun bisher die Lehrer des Deutschen an theatergeschichtliche Erörterungen wohl nur selten gedacht haben, so werden sie in einem wohl überwiegend einig gewesen sein: sie werden zum Besuche des Theaters, natürlich bei sorgfältiger Auswahl der Stücke, angeregt haben — im übrigen blieb es aber der Jugend überlassen, ob und in welchem Umfange sie der Anregung folgen wollte. Die mochte sich selber aussuchen, welche Vorstellung sie wollte, sie mochte sich mit Zeit und Tag abfinden, wie sie konnte — im übrigen waren ja auch die Eltern da, die den Theaterbesuch ihrer Kinder nach eigenem Ermessen und Verstehen überwachen und leiten mochten.

So war's — die letzten Jahre haben allerhand praktische Versuche gesehen, irgendeine Beziehung zwischen Bühne und Schule zu schaffen, bei der alle Beteiligten den größten Nutzen hätten; die Versuche sind von städtischen Behörden, von Theaterdirektionen, von privater, durch Schulmänner beratener Seite ausgegangen: ein Unbeteiligter darf wohl seine Meinung über Vorteile und Mißstände, Irrwege und etwa besser einzuschlagende Bahnen sagen.

Unser Kaiser feierte seinen ersten Geburtstag auf dem Throne: da ließ er zur Freude seiner Berliner Jungen und Mädel eine Vorstellung der „Quitzows" (sie waren damals neu) veranstalten, zu der jede Schule eine Anzahl Karten erhielt. In Berlin war das etwas ganz Unbekanntes; wenigstens wüßte ich nicht, daß vorher solche Schülervorstellungen hoher Tragödien veranstaltet worden wären — ob anderswo Ähnliches schon versucht worden war, mag dahingestellt sein. Jedenfalls scheint mir aber das kaiserliche Beispiel einiges beigetragen zu haben zu dem Gedanken dieser und jener Bühne, in irgendeiner Form die Jugend zu stärkerem Theaterbesuch heranzuziehen und damit einerseits dem Ideal zu dienen, andererseits auch ein volles Haus (wenn auch bei geringerem Eintrittsgeld) zu erzielen. Ebenso dürfte, mittel- oder unmittelbar, jene Quitzowaufführung auch dazu beigetragen haben, daß städtische Behörden für die Gesamtheit der Schüler einer bestimmten Altersklasse geeignete Theatervorstellungen unentgeltlich veranstalten ließen und damit der Versuch gemacht wurde, die Kunst der Bühne den Zwecken der Erziehung einigermaßen planmäßig dienstbar zu machen.

In welchem Umfange das letzte augenblicklich geschieht, entzieht sich meiner Kenntnis; in Groß-Berlin fanden (ich hoffe, man kann auch in Kriegszeiten sagen, finden) jedenfalls alljährlich im Auftrage einzelner Gemeinden Aufführungen eines klassischen Dramas (meist wohl des „Wilhelm Tell") für die ersten Klassen der Gemeindeschulen statt; in Berlin selbst werden dabei, wenn ich nicht irre, auch die städtischen Realschulen bedacht. Der Gedanke ist nur zu loben, und es wäre aufrichtig zu wünschen, daß er an möglichst vielen Orten Nachahmung fände; alle künstlerischen Bedenken irgendwelcher Art haben sich hier dem hohen erzieherischen Ziel unterzuordnen. Gewiß, das Lebensalter der in Frage kommenden Schüler ist noch recht jugendlich, reif für hohe Kunstgenüsse wird kaum einer sein; aber

dem können die Schulen durch angemessene Vorbereitung auf den natürlich rechtzeitig genug festgesetzten und bekannt gegebenen Festestag einigermaßen abhelfen, und außerdem handelt es sich hier gerade darum, in den Kindern des Volkes erst einmal die Vorstellung einer hohen Bühnenkunst zu erwecken. Sie sollen vor allem angeregt werden, für spätere Erholungsstunden nicht bloß an das ihnen ach! so gut bekannte Tingeltangel und an das Kino zu denken; für die Vierzehnjährigen spielt man nur, damit die Zwanzigjährigen einst Begehr nach edlerer Kost tragen, als ihnen der Alltag bietet.

Aber eines schickt sich nicht für alle! Ähnliche Vorstellungen für die höheren Schulen, insbesondere für ihre oberen Klassen, sind viel schwerer denkbar. Aus äußeren Gründen, weil die geringere Zahl kein Theater füllen würde, aus inneren Gründen, weil die Bedürfnisse hier viel mannigfaltiger sind: mit einer Vorstellung im Jahr würde da nicht viel ausgerichtet sein. Hier wären eben andere Wege zu suchen, worüber vielleicht unten ein Wort verstattet ist; vorläufig kann nur gesagt werden, daß die Frage „Theater und Schule", soweit die oberen Klassen der höheren Schulen in Betracht kommen, für staatliche und städtische Behörden anscheinend noch nicht aufgeworfen ist.

Dafür fand sie, wie schon angedeutet ist, ziemlich große Teilnahme bei den Theatern. Aus meiner eigenen Schulzeit erinnere ich mich da an zweierlei: es tauchten plötzlich Nachmittagsvorstellungen für Schüler und Schülerinnen auf, in denen klassische Dramen gegeben wurden, andererseits erhielten Schüler oberer Klassen, die sich als solche durch eine mit dem Schulstempel versehene Karte auswiesen, auch zu Abendvorstellungen an der Abendkasse wenigstens eines Theaters Eintrittskarten zu bedeutend ermäßigten Preisen. Das geschah im „Berliner Theater", das damals unter Barnays Leitung den klassischen Spielplan eifrig pflegte, und ich kann nur sagen, daß mir auch heute noch dies Beispiel sehr nachahmenswert erscheint. Leider ist es nicht lange bei dieser Einrichtung geblieben; die Schülernachmittagsvorstellungen verdrängten sie, ohne sie doch, meiner Meinung nach wenigstens, ersetzen zu können.

Die Gründung der Schillertheater scheint dann für einige Zeit in Berlin die Frage besonderer Vorstellungen für Schüler höherer Lehranstalten in den Hintergrund geschoben zu haben: hier hatte man ja, was man brauchte, einen klassischen Spielplan, Vorstellungen von anerkennenswerter Höhe, billige Preise. Aber die Jahre vergingen, und der klassische Spielplan im engeren Sinne erschöpfte sich Man mag es bedauern und wird es doch verstehen müssen, daß gerade die Dramen, die auf der Schule gelesen werden, die wir unsern Schülern also vor allen Dingen zeigen möchten, nur in großen Zwischenräumen erscheinen — manche in Jahren gar nicht.

Die Folge war, daß wieder Schülervorstellungen auftauchten: einige Jahre hindurch (etwa um 1904) fanden jeden Sonnabend nachmittag im „Theater des Westens" sich Schüler und Schülerinnen aus allen Gegenden Berlins zusammen und konnten bewundern, was es nur an „klassischen" Stücken gab. Die wöchentliche Wiederkehr mochte manchen bedenklich stimmen, über die Güte des Gebotenen war man verschiedener Ansicht: sicher mußte den Schulen daran liegen, auf die Auswahl der Dramen, die Zahl der Vorstellungen irgendwie Einfluß ausüben zu

können, und so fand vor mehreren Jahren die Anregung eines Schriftstellers, mitzuhelfen zur Gründung eines „Klassischen Theaters" für die höheren Schulen Berlins reichlichen Anklang. Mehrere Direktoren und Oberlehrer schenkten dem Unternehmen ihren Beistand und werden also wohl bei der Auswahl der Stücke, der Organisation des Betriebes mit Rat und Tat geholfen haben; da dies Schülertheater schon mehrere Jahre besteht, wird man auch etwaige Mängel des Anfangs haben beseitigen können; bei den vorhandenen besten Absichten müßte also wohl erreicht sein, was eben erreicht werden kann. Der Grundgedanke ist der, daß in jedem Winter etwa sechs Vorstellungen am Nachmittag in verschiedenen Theatern veranstaltet werden; die Preise sind gering bemessen und einheitlich; die Plätze (nur die besseren werden ausgegeben) werden verlost; zwischen den einzelnen Vorstellungen sollen für jeden Teilnehmer etwa sechs Wochen liegen.

Für unsere Zwecke ist es gleichgültig und sei daher nur nebenbei erwähnt, daß in allerletzter Zeit das „Klassische Theater" wieder eifrigen Wettbewerb in einem Unternehmen erhalten hat, das an jene Nachmittage im „Theater des Westens" erinnert (doch ist die Zahl der Vorstellungen beschränkt und ein Bemühen zur Veredelung anscheinend vorhanden); hier handelt es sich ja nur darum, die in Berlin vertretenen oder vertreten gewesenen Typen aufzuzählen, und das ist wohl geschehen. Daß in anderen großen Städten Ähnliches versucht worden ist, kann als wahrscheinlich gelten, mindestens könnte es täglich versucht werden, und darum dürfen diese Berliner Versuche als typisch angesehen werden. Hier soll nun nicht etwa auf das einzelne eingegangen werden; die Frage nach der künstlerischen Leistung, nach dem absoluten Wert der Vorstellungen soll ganz beiseite bleiben, die Zusammensetzung des Spielplans muß zwar gestreift werden, aber auch dabei soll jede Polemik unterbleiben. Wir nehmen an, daß ein Unternehmen wie das „Klassische Theater" oder was es sonst sein mag, tüchtige Arbeit leistet — nehmen uns aber andererseits das Recht zu fragen, ob seine Bestrebungen schon ganz unsern Zielen entsprechen, ob vor allem Schülervorstellungen an sich unser letztes Ideal sein sollen.

Zunächst wollen wir uns aber über eins klar werden: wenn wir wünschen, daß die Schüler gewisse Theatervorstellungen besuchen, so tun wir das nur sehr mittelbar der Schule wegen. Hat der deutsche Lehrer „Die Jungfrau von Orleans" mit seiner Klasse gelesen und besprochen, so sagt er den Jungen nicht deshalb: „So, nun seht's Euch mal an, dann und dann habt Ihr Gelegenheit!", damit die Jungen Schillers Drama besser verstehen — das war ja seine Sache, Sache seiner besten Kräfte — er will vielmehr, daß sie das Drama nun als Kunstwerk erleben. Also dem jungen Menschen soll ein Erlebnis geschaffen werden; stellt er sich nachher im deutschen Unterricht auch noch gescheiter an: nun, um so besser — aber der Zweck war das nicht. Ins Kino mögen wir unsere Jungen gehen lassen, damit sie da Anschauungsunterricht über die Entwicklung der Insekten, die Bereitung des Stahls und viele andere schöne Dinge erhalten; das Theater soll aber für die Schule immerdar eine Kunststätte bleiben.

Ist dies festgestellt, so werden wir aber nunmehr fragen dürfen, inwiefern der Schule als solcher, als Bildungsanstalt, eine engere Beziehung zum Theater wünschenswert sein könnte. Daß wir der Jugend den Geschmack an edler Bühnenkunst er-

wecken, sie zu einer Stufe der Bildung erheben wollen, die solchen Kunstgenuß ihr wünschenswert und zugleich so lebhaft und tief empfunden wie möglich macht, darüber sei Einigkeit angenommen; ebenso natürlich darüber, daß wir uns vor Übertreibungen zu hüten haben: jemanden zum Theaternarren zu machen, ist nicht unsere Sache. Die erhebende Wirkung einer guten Vorstellung eines wertvollen Dramas sei auch ohne weiteres als gegeben genommen — aber das alles sind vorläufig nur sehr allgemeine Beziehungen: worin liegt der besondere Wert, den das Theater für unsere Schule hat oder vielmehr haben kann?

Ich würde ganz nüchtern sagen: darin, daß das Theater unsern Schülern die künstlerische Anschauung einer Reihe von klassischen Dramen vermittelt, die zum Bildungsstoff der Schule gehören. Darin liegt eine starke Beschränkung, denn so sehr viel derartige Dramen gibt es gar nicht. Ohne jeden Zweifel gehören dazu die Dramen von Schillers reifer Zeit, Lessings „Minna von Barnhelm", und „Nathan", Goethes „Götz", „Egmont" und „Iphigenie", Kleists „Hermannsschlacht" und „Prinz von Homburg". Es wird wenige Schulen geben, die darauf verzichten, ihren Schülern die Kenntnis von Grillparzers „König Ottokar" und Hebbels „Nibelungen" zu vermitteln; wären beide Dramen nicht etwas harte Nüsse für die Bühne (besonders für Schülervorstellungen!), so würde man sie gewiß in den Kanon aufnehmen und außerdem noch einiges von Shakespeare und Molière. Man mißverstehe mich nicht: es gibt noch sehr viel anderes Schöne, was ich keinem Schüler mißgönne; er darf sich „Faust" und „Hamlet", „Gyges und sein Ring" und „Nora" ansehen, wenn der Geist ihn dazu treibt; aber zu Schülervorstellungen von Werken, die im allgemeinen nicht in den Kreis der Schule gehören, sehe ich auf der weiten Welt keinen Anlaß. Obige Liste ist natürlich subjektiv und kann und soll ergänzt werden; es kommt mir gar nicht auf Einzelheiten an, wohl aber auf einen Grundsatz: wenn Schülervorstellungen irgendwelcher Art von der Schule gefördert werden sollen, so sollen sie einen beschränkten Kreis von klassischen Dramen umfassen, der in einem Kreislauf von drei Jahren (entsprechend dem Oberbau unserer höheren Schulen), meinetwegen auch von vier Jahren (mit U II) sich zu wiederholen hätte, so daß also jedem Geschlechte, das die höheren Klassen durchmacht, die Möglichkeit gegeben wäre, gerade diese seiner Anteilnahme nächststehenden Dramen zu sehen.

Begehrenswert wäre es, daß das stehende Theater im Rahmen seines Spielplans diesen Wunsch erfüllte; gesonderte Schülervorstellungen wären, meiner Meinung nach wenigstens, erst in zweiter Linie wünschenswert; denn gegen sie lassen sich doch, wie unten auch geschehen soll, allerhand Bedenken geltend machen. Vorstellbar ist schon, daß dieser Wunsch Erfüllung finden könnte: in einer mittleren Stadt mit guter stehender Bühne sollte ein beträchtlicher Teil dieser Dramen zum Spielplan gehören, „stehen" nach dem technischen Ausdruck — weshalb sollte da bei gutem Willen und einigem Entgegenkommen nicht ein solcher Zyklus zustande kommen? In den Residenzstädten sind überdies die Hofbühnen die berufenen Pfleger des klassischen Spielplans: sie könnten am leichtesten derartiges einrichten — das ist auch eine Art Jugendpflege, und wir dürfen daran erinnern, daß auch heute die Garderegimenter sich nicht zu vornehm dünken, der anderen Jugendpflege ihre tatkräftige Unterstützung zu leihen. Bis jetzt ist freilich solch ein Zyklus noch ein frommer Wunsch — nicht bloß ein Wunsch sollte es sein, daß Schüler-

vorstellungen überall von einer stehenden Truppe, nicht von einer ad hoc zusammengerafften Schar gegeben würden. Wie es damit im allgemeinen steht, entzieht sich meiner Kenntnis; das erwähnte Berliner Unternehmen, das „Klassische Theater", erfüllt grundsätzlich die Forderung, indem es seine Aufführungen verschiedenen Bühnen überträgt, die dann die Verpflichtung übernehmen, die Vorstellungen würdig herauszubringen.

Den eben stark betonten Verpflichtungen der Bühne steht nun aber auch eine Pflicht der Schule gegenüber, die auch nicht vergessen werden darf. Soll die Bühne ihre Aufgabe ernst nehmen, so muß die Schule sie ihr auch ernst machen, und dazu gehört sehr wesentlich, daß Direktor und Lehrer — Männlein wie Weiblein natürlich — daran denken, daß klassische Kunst nicht für Kinder ist. Soweit ich sehe, ist man vielfach zu gutmütig: Tertianer brauchen noch nicht von Schulwegen ins Theater geschickt zu werden, ebenso sollte man bei den Mädchen eine vernünftige Grenze ziehen. Nehmen die Eltern ihr zwölf- bis vierzehnjähriges Söhnchen zur „Maria Stuart" oder zum „Wallenstein" mit — nun, das geht uns nichts an; aber den Unsinn zu fördern, der zu guterletzt darauf hinauskommt, daß unsere Klassiker bessere Jugendschriftsteller sind, dazu haben wir doch wahrhaftig keinen Anlaß. Das allzu jugendliche Publikum ist, angeregt durch die Gesellschaft der Klassenkameraden, nicht zuletzt auch durch das Bedürfnis, sich vor den Größeren zu „zeigen", nur zu geneigt, anderen die Stimmung zu verderben; oft genug langweilt es sich oder — amüsiert sich auch zu sehr. Damit wird aber der Zweck dieser Vorstellungen in ihr Gegenteil verkehrt: man dient nicht mehr der Kunst, man schadet ihr.

Überhaupt sollten wir uns stets gegenwärtig halten, daß gesonderte Schülervorstellungen nicht gerade das Ideal der Kunsterziehung sind. Tragen sie nicht dazu bei, der klassischen Dramatik den Stempel des Überwundenen zu geben? Können sie nicht den Gedanken erwecken, als ob derartige Stücke im „richtigen" Theater nicht mehr aufgeführt werden, für den Erwachsenen eigentlich abgetan sind, man sie folglich, wenn man die Schule erst hinter sich hat, auch als Jünglings- und Backfischfutter ansehen darf? Daß die Schauspieler vor solcher Zuhörerschar auch geneigt sein können, die Sache etwas leicht zu nehmen, erhöht ebenfalls nicht die Wirkung derartiger Vorstellungen und trägt außerdem dazu bei, die Achtung vor der klassischen Kunst auch bei den Künstlern zu vermindern. Vor mehreren Jahren schrieb Paul Wiecke, also wahrlich ein urteilsfähiger Schauspieler: „Man mache den ernsten deutschen Schauspieler nicht verantwortlich dafür, wenn er bei all seiner Begeisterung für den Schillerschen Genius endlich müde wird, seinen künstlerischen Ernst immer nur vor einem Parterre zu betätigen, das zum allergrößten Teil aus Unreifen besteht..." („Literarisches Echo" Band XII Sp. 168), und er sprach nicht von Schüleraufführungen! So steht es also beim grünen Holze! Gewiß, die angedeuteten Nachteile mögen in der Natur der Sache liegen: wir wünschen doch nun einmal der Jugend im empfänglichsten Alter die Gelegenheit, die Klassiker auf der Bühne zu sehen; aber man hüte sich davor, die unvermeidlichen Nachteile durch sehr wohl vermeidliche zu verschlimmern.

Noch eins sei angedeutet: den reinsten Genuß von einem Theaterabend hat der, dem die Aufführung etwas Besonderes ist. Regelmäßig veranstaltete, etwa im Abonnement zugängliche Schüleraufführungen können diesen Charakter kaum

haben: sie werden allzusehr auf bequemem Präsentierbrett gereicht, fast wird's zur Pflicht zuzugreifen oder wenigstens zur gedankenlosen Gewohnheit! Eigentlich würde man ja lieber dies und jenes tun, aber heut ist nun mal der Theatertag; also gehen wir schon hin zur „Braut von Messina" oder zum „Egmont". Das ist eigentlich nicht die Stimmung, in der ein junger Mensch ins Theater gehen sollte — der soll gehen, wenn der Geist ihn treibt, sonst lieber Tennis spielen oder Schlittschuh laufen!

Es sieht nun wie ein Widerspruch aus, wenn erst ein bestimmter Zyklus klassischer Vorstellungen befürwortet, dann aber die Zweckmäßigkeit von Schülervorstellungen überhaupt angezweifelt wird. Die Lösung ist die, daß jene feste Folge klassischer Aufführungen wenigstens beträchtliche, oben näher bezeichnete Vorteile bieten würde, um derentwillen man die Nachteile als in der Natur der Sache liegend vielleicht hinnehmen könnte. Als ein gewisses Ideal würde ich es ansehen, wenn eine wohlmeinende Bühnenleitung jene bestimmte Folge in ihrem regelmäßigen Spielplan verwirklichte und die Schule dann ihre Zöglinge auf die ihnen so gebotene Gelegenheit hinwiese. Preisermäßigungen dabei wären sicherlich zu begrüßen, für durchaus notwendig vermag ich sie aber gar nicht anzusehen. Schüler und Schülerinnen können sich ruhig nach ihrem Geldbeutel richten: auf der Galerie sitzen häufig die begeistertsten Kunstverehrer, und ich habe noch nicht gehört, daß ihr Genuß, ihre Freude am Dargebotenen geringer ist als die der stolz im ersten Rang oder Parkett Thronenden — meine eigene Erfahrung sagt eher das Gegenteil.

Dann wären aber die Schüler und Schülerinnen auf Abendvorstellungen mit spätem Anfang und spätem Schluß angewiesen! Nun, erstens gibt es ja auch Sonntagsnachmittagsvorstellungen für Erwachsene; hier könnten diese Klassikervorstellungen eingereiht werden, unter der Voraussetzung freilich, daß die Bühnenleitung dafür sorgt, daß nicht Aufführungen dritter und vierter Güte geboten werden. Zweitens teile ich nicht die Scheu vor Abendvorstellungen. Gewiß, junge Mädchen würden sie nur in Begleitung besuchen können, was aber kein Unglück ist; für die Schüler sehe ich kein unüberwindliches Bedenken. Ausschlafen werden sie schon noch: bei häuslichen Festlichkeiten, Tanzstundenvergnügen usw. kommen sie wohl noch später zu Bett. Wer sagt uns überdies — in der Großstadt wenigstens — daß sie von der Schülervorstellung am Nachmittag so zeitig nach Hause kommen? Man ist unter guten Kameraden, der Abend doch mal angefangen — ist da nicht die Gelegenheit zu einem kleinen Umtrunk ganz günstig? Gearbeitet wird jedenfalls kaum noch, vor dem Theater war übrigens erst recht keine Zeit — am Ende fährt die Schule im ganzen doch besser mit dem Theaterabend.

Doch das mag manchen ketzerisch dünken und kann sich ja nach den örtlichen Verhältnissen richten. Eins ist sicher: die städtischen Behörden haben bisher in der Frage „Bühne und Schule" meist nur an die Gemeindeschulen, kaum irgendwo an den Oberbau der höheren Schulen gedacht, die staatlichen Behörden sich mit der Frage noch gar nicht beschäftigt. Da wir keine Staatstheater haben, liegt die Frage wohl auch nicht im Machtbereich von Ministerium oder Provinzial-Schulkollegium — inwieweit etwa Anregungen bei den Königlichen Hoftheatern zweckmäßig wären, kann hier auf sich beruhen. Doch veranstaltete in Berlin das Königliche Schauspielhaus in Friedenszeiten volkstümliche Aufführungen — könnten sie nicht

durch Vermittlung der Unterrichtsbehörden auch unsern Schülern zugute kommen (wovon bisher meines Wissens nie die Rede war) — am besten natürlich unter Berücksichtigung der obigen Wünsche? Und bei den Städten, die vielfach ihr Theater unterstützen, läßt sich die Frage am Ende sehr viel leichter regeln — es müßte nur jemand, der an der Sache Anteil nimmt, die nötigen Vorschläge machen und dann auch darauf achten, daß kein Schlendrian einreißt!

Ich aber fasse nochmals zusammen, was theoretisch zu sagen ist: die Schule wird sich freuen, im Theater die Ergänzung ihrer Arbeit zu finden; sie wird aber ihre Schüler auf das Theater nur unmittelbar hinweisen, wenn und sofern sie auch hoffen darf, dort jene Ergänzung zu finden. Das ist in regellosen, nur auf dem Belieben einer Theaterdirektion beruhenden Schülervorstellungen nicht der Fall; wünschenswert sind Schülervorstellungen nur, wenn sie in regelmäßiger Folge den Schülern der oberen Klassen einen Überblick über die klassische Dramatik vermitteln, und auch hier wäre vorzuziehen, daß diese Vorstellungen nicht als Sonderdarbietungen für Schüler, sondern im stehenden Spielplan sich ermöglichen ließen. Solange die Mindestforderung nicht verwirklicht ist, haben die Lehrer des Deutschen nur Veranlassung, ihre Schüler auf einzelne Klassikervorstellungen hinzuweisen, wie sie entweder im Spielplan „stehen" oder durch Neueinstudierungen wieder auftreten; den Besuch werden sie aber ihrem freien Entschluß überlassen.

Berlin-Lichtenberg. Albert Ludwig.

Die Einheitsschule[1]).

Es wird notwendig werden, das Problem der Einheitsschule, das schon so viele allgemeine Erörterungen hervorgerufen hat, auf eine greifbare Grundlage zu stellen durch Besprechung der wichtigeren von ihren Anhängern herausgegebenen Schriften. Ich greife im Folgenden drei derselben heraus, von denen besonders die Schrift von Tews einer ausführlicheren Besprechung bedarf. Sie ist herausgegeben „im Auftrage des deutschen Lehrervereins", sie hat also die Bedeutung einer offiziellen Darlegung der Ansichten und Wünsche dieser großen und angesehenen Körperschaft, wie sie zuletzt auf der deutschen Lehrerversammlung in Kiel (1914) nach einem Referat des Oberstudienrats Dr. Kerschensteiner in folgendem Beschluß zum Ausdruck gelangt sind:

„Die deutsche Lehrerversammlung fordert in Übereinstimmung mit den Ausführungen und Leitsätzen des Vortragenden die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist. Sie richtet daher an alle volks- und bildungsfreundlichen Kreise des deutschen Volkes die Aufforderung, alle Kräfte daran zu setzen, daß die der Verwirklichung dieser Einheitsschule entgegenstehenden Widerstände überwunden werden."

---

[1]) 1. J. Tews, Die deutsche Einheitsschule. Verlag von Julius Klinkhardt in Leipzig 1916. 104 S. 1 M.

2. H. Th. Matth. Meyer, Die Einheitsschule, Begriff und Wesen. Verlag B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin 1916. 60 S. 1,80 M.

3. Paul Natorp, Die Einheitsschule. Union deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin. 1916. 17 S. 40 Pf.

Tews will nun die in diesem Beschluß enthaltenen Forderungen des deutschen Lehrervereins ausführlicher darstellen und begründen. Daß diese auf den Umsturz des höheren Schulwesens, so wie es jetzt beschaffen ist, hinzielen, kann keinem Zweifel unterliegen. Die Beurteilung seiner Schrift soll aber nicht, in Abwehr dieser Tendenz, einseitig von dem Interesse an dem Bestehenden diktiert sein. Denn wer, der nicht einseitig in seinem Fach befangen ist, sollte nicht der großen Idee einer einheitlich aufgebauten deutschen Schule mit weitem Herzen entgegenkommen und sie mit allem Ernst auf ihre Durchführbarkeit prüfen wollen! Von Kastengeist, akademischem Hochmut und beschränktem Konservativismus weiß ich mich frei. Der Grundgedanke, der auch im Untertitel des Buchs enthalten ist, „freie Bahn dem Tüchtigen" ist ein hohes Ideal, und es ist begreiflich, daß die Einheitsschule, die dieses Ideal zu verwirklichen vorgibt, viele Anhänger hat, Anhänger in den Kreisen der Volksschullehrer, die durch sie ihre Arbeit veredelt sehen, Anhänger in den Kreisen demokratisch gerichteter Politiker, die überzeugt sind von der Bedeutung der aus den Tiefen des Volks quellenden Kraft, Anhänger aber auch in weiteren Kreisen der pädagogischen Welt, die den Aufstieg des Talentes zur wichtigsten Erziehungsfrage machen. Aber das ist gerade das Bedenklichste an der ganzen Bewegung für die Einheitsschule. Nicht aus den Erwägungen über Ziel und Mittel des Unterrichts und der Erziehung entspringt sie, sondern aus dem rein sozialpolitischen Moment der Förderung der Begabten. Nicht wie die gesamte deutsche Jugend zu tüchtigen Menschen und sozial gesinnten Staatsbürgern erzogen werde, ist die vornehmste Frage, sondern die „wie muß die Schule eingerichtet sein, damit allen Begabten Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden". Man sucht daher in der vorliegenden Schrift auch vergeblich nach neuen Gesichtspunkten sachlicher Art für eine deutsche Erziehung. Man findet nur einen Organisationsplan, der alles Bestehende einfach zur Seite schiebt, weil man mit ihm jene Frage in vollkommenster Weise zu lösen hofft. Im übrigen findet man viel Kritik, viel Agitation und viel Aufmachung, die den gewandten Versammlungsredner erkennen läßt. Die Lösung der Frage, wie unser zersplittertes Schulwesen zu einer größeren Einheitlichkeit gebracht werden kann, ist gewiß des Schweißes der Edlen wert, leider ist aber die Diskussion über die in der Einheitsschule erstrebte Lösung schon bedenklich von Parteileidenschaft beeinträchtigt und das Wort Einheitsschule selbst zu einem Schlagwort geworden, das mit der suggestiven Kraft des Schlagworts wirkend, die Sachlichkeit und Klarheit des Urteils schon mehr gestört hat, als der großen Sache der Erziehung der Jugend dienlich ist. Die Arbeit von Tews hat es nicht vermocht, die Frage aus der Atmosphäre von Versammlungsbeschlüssen auf den Boden einer nüchtern abwägenden Untersuchung zu stellen. Seine Schrift ist eine Agitationsschrift, über deren Mängel und Lücken die gewählte agitatorische, ja stellenweise demagogische Sprache nicht hinwegtäuschen kann. Das ist bei der Bedeutung, welche die Schrift beansprucht, nur zu bedauern. Die deutsche Lehrerversammlung hat die Einheitsschule gefordert, an ihr ist es, in einer rein sachlichen Darstellung zu entwickeln, was sie unter Einheitsschule versteht, wie sie dieselbe durchzuführen gedenkt und wie sie dabei die Interessen der Volksbildung einerseits und die Interessen der kulturellen Entwicklung in Wissenschaft, Technik und Kunst andrerseits zu wahren denkt. Mit der Angabe eines Schemas für den äußeren Auf-

bau der Schule ist das nicht erledigt. Die Frage der inneren Gestaltung einfach zur Seite zu schieben mit der Bemerkung, daß das außerhalb des Gebietes der Einheitsschulfrage läge (S. 43) ist denn doch nicht angängig. Dazu steht zuviel auf dem Spiel, und die Gestaltung der höheren Schulbildung bedeutet nicht minder eine Angelegenheit des ganzen Volkes wie die allgemeine Volksschule sie ist.

Nun ist gewiß die Förderung der Talente eine wichtige Aufgabe aller staatlichen Erziehung. Die Frage ist nur, ob das ganze Erziehungssystem lediglich nach diesem Gesichtspunkt orientiert werden kann. Ebenso gut ließe sich auch die Forderung verteidigen einer in die Breite gehenden, alle Teile des Volkes möglichst gründlich erfassenden Bildung, eines gesunden Mittelmaßes. Man könnte den hohen Wert einer solchen breiten Volksbildung auf Vergleiche von Staatswesen stützen, die demjenigen eine höhere Stufe kultureller Entwicklung zuzumessen pflegt, in dem die Zahl der Analphabeten die geringere ist. Man könnte auch hinzufügen, daß sich die Strebsamen und zugleich willensstarken Elemente des Volks auf solcher Grundlage von allein emporarbeiten, ja daß in solchem Emporarbeiten aus eigner Kraft ein besonderer innerer Gewinn enthalten sei. Mag man aber auch der staatlichen Erziehung die Aufgabe der systematischen Förderung der Talente zuschieben, so ist es doch von pädagogischem, ja vom ethischen und sozialen Gesichtspunkt aus höchst bedenklich, diese Aufgabe als richtunggebend für die gesamte Schuloragnisation anzusehen. Jede Schulart muß ihren Aufbau aus der Bestimmung ihres Zweckes und Zieles erhalten und wird nur dadurch organisch gestaltet. So die Volksschule, die Mittelschule, die höhere Schule. Je weniger Nebenzwecke sie zu berücksichtigen haben, um so folgerichtiger und didaktisch zweckmäßiger wird ihre Arbeit sich gestalten lassen. Eben diese Nebenzwecke, Verbindungen nach anderen oder gar allen möglichen Bildungswegen herzustellen, muß die Einheitlichkeit und Geschlossenheit ihres Aufbaus gefährden. Wir haben das praktisch erlebt bei den sechsklassigen Realschulen und werden es wieder erleben bei den Mittelschulen, wenn man diesen die Aufgabe zuschiebt, auch zur höheren Schule überzuführen. Es wird dann immer der Nebenzweck zum Hauptzweck, weil die Schule damit in der Berechtigungsskala gehoben wird. Wir haben es erlebt bei den höheren Schulen nach dem Reformschulplan, die die Übergangsmöglichkeit nach den drei Arten derselben zur Hauptsache gemacht und dadurch zu Lehrplänen gelangt sind, die in vieler Hinsicht vom didaktischen Srandpunkt recht anfechtbar sind. Wir würden es in der Einheitsschule in einem Maße erleben, daß vor lauter Hinüber und Herüber vor lauter Weichen und Kreuzungen die Hauptgeleise (um im Bilde Tews zu bleiben) unfahrbar oder doch nur schlecht passierbar würden. Kein Organismus sondern ein Mechanismus, vielleicht fein ausgeklügelt, würde entstehen, ganz abgesehen von der großen Bedeutung der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers für die Entwicklung des Schülers. Denn mit dem Hinüber und Herüber ist doch auch ein Schieben der lebendigen Seele aus der Hand des einen Lehrers in die eines anderen verbunden. Die Klassenstufe allein tut's doch nicht, sondern der Lehrer, der dort waltet. Die Schule ist doch nur ein Begriff, dem erst die Persönlichkeit des Lehrers im Wirken an den Individualitäten der Schüler Leben und Kraft verleiht.

Also müssen sich niedere, mittlere und höhere Schulen scharf voneinander scheiden? Im Prinzip ja! Und das gibt Härten und Schwierigkeiten, die gewiß

nicht gering sind. Aber in Wirklichkeit sind sie nicht so groß. Kein Direktor einer höheren Schule wird von einem 14jährigen Volksschüler verlangen, daß er in der Sexta „bei den Hosenmätzen" wieder anfange. Ist ihm ein solcher Schüler als hervorragend begabt und wissensdurstig geschildert, dann wird er ihm die Türe weit aufmachen und wird helfen, ihn über die Übergangsschwierigkeiten hinwegzubringen. Aber die Zahl der Talente ist ja gar nicht so groß! Wen aber seine Begabung mit innerem Zwang auf das Lernen hinführt, der wird seinen Weg in Deutschland finden. Es werden nicht viele sein, die diesen Weg gehen, aber diese wenigen werden eine wirkliche Auslese bedeuten, wogegen die systematische Förderung durch ein darauf bemessenes Schulsystem dazu führen muß, Scheintalente zu heben, die dann mit großen Ansprüchen auftreten. Darin gerade sehe ich bei aller Überzeugung von der Notwendigkeit der fortwährenden Erneuerung der Volkskraft aus der Tiefe neben den didaktischen die ethischen und sozialen Bedenken der Einheitschule. Die sozialen Gegensätze zwischen Angehörigen derselben Volksschicht, von denen der eine durch staatliche Hilfe gehoben, der andere in der Tiefe verbleiben mußte, werden viel schärfer in die Erscheinung treten als zwischen solchen, die von Haus aus anderen Schichten angehörten. Man verstehe mich nicht falsch. Ich will keine „gottgewollten Abhängigkeiten" oder ewig trennenden Rangstufen, ich will die volle ethische Gleichachtung und soziale Gleichberechtigung aller Berufe, der Handarbeiter wie der Kopfarbeiter (im guten Sinne), aber ich will keine künstliche Züchtung von Begabten zu ungunsten der unteren und mittleren Volksschichten, deren „Auspowerung" das Einheitsschulsystem bewirken muß, mögen sich auch seine Anhänger noch so sehr dagegen verwahren (S. 29). Daß in der Einheitsschule jedes Kind seinem natürlichen Berufe entgegenwachse (S. 37) ist eine Utopie, die an der harten Wirklichkeit scheitern muß, weil erstens auch die komplizierteste Einheitsschule nicht allen Begabungen Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann, und zweitens die Begabungen zumeist nicht in der Schule, sondern erst im Leben erkannt werden. So wenig wie eine künstliche Züchtung von Talenten ist aber auch eine künstliche Erhaltung von Vorrechten, die lediglich der sozialen Stellung oder auch dem gefüllten Geldbeutel der Eltern verdankt werden, erwünscht. Die Vorteile solcher Güter können dem in sie Hineingeborenen nicht genommen werden, aber die Schule muß mit aller Energie ihre Unterstützung zur Konservierung derselben bei Unfähigen versagen.

Konsequente Einheitsschulmänner verlangen denn auch die Zwangsauslese. Tews lehnt sie ab, weil er sich dessen wohl bewußt ist, welches Maß der Verantwortung der Lehrerschaft damit aufgebürdet und zu welchen Mißgriffen die Zwangsauslese führen würde. Es sollen nur diejenigen, die auf Grund ihrer Befähigung in höhere Stufen befördert werden, vollkommen unentgeltlichen Unterricht erhalten. „Daneben könnte das Zugeständnis gemacht werden, daß anderen Schülern als solchen, die nicht regelmäßig aufsteigen, der Besuch der höheren Schulen auf eigene Kosten gestattet würde." Hier liegt doch der springende Punkt der ganzen Sache! Wird so verfahren, wie hier vorgeschlagen, so ist die „Schule der Reichen" die „Standesschule", die Schule für die „Privatinteressen maßgebender Kreise", und was alles die Tewsschen Bezeichnungen für die höhere Schule sind, wieder da, und die ganze Reform läuft auf eine systematischere Förderung begabter

Schüler durch erhöhte Beihilfen hinaus. Nach Tews (S. 57) wird es dann vier Kategorien von Schülern geben: 1. Hochbegabte, die den Unterricht und den Lebensunterhalt frei haben, 2. hervorragend Begabte, die freies Schulgeld haben, 3. Mittelbegabte, die teilweise zahlen müssen etwa in der Höhe des heutigen Schulgelds (was nebenbei gesagt die ganze schöne Kostenrechnung von Tews über den Haufen wirft), und 4. schlecht Begabte, die die Unterrichtskosten voll bezahlen müssen. Ich beneide die Lehrerkollegien nicht, welche die Schüler in dieses System zu verpassen haben! Der deutsche Lehrerverein kann und will das Erziehungsrecht der Familie nicht ausschalten (S. 64). Seine Einheitsschule ist daher eine Halbheit, die einen Umsturz unsres Schulsystems, das doch allerlei Erfolge von sich rühmen darf und bei dem auch tüchtige Talente wohl nur selten verkümmert sind, in keiner Weise rechtfertigen kann. Die konsequente Durchführung der Einheitsschulidee muß notgedrungen zur Zwangserziehung führen, weil in der Einheitsschule nur wirklich Begabte gefördert werden dürfen, wenn anders sie die Schule sein soll, wo jede Begabung ihren Weg findet. Denn dieser Weg darf nicht durch Unbegabte verlegt sein! Mit der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Zwangserziehung, die auch aus psychologischen Gründen zu verwerfen ist, solange die Begabungserforschung der experimentellen Pädagogik noch in den Kinderschuhen steckt, steht und fällt aber auch die Einheitsschule als ein Instrument zu einem vollkommen gerechten Aufstieg der Begabten. Die bloße Trennung nach sozialen Rücksichten zu beseitigen, dazu bedarf es nicht dieses neuen Systems, weil diese Trennung auch heute nicht besteht und jede Schule für alle Stände geöffnet ist. Daß dabei die Stadt besser gestellt ist wie das Land, der Reiche besser wie der Arme, liegt in den gegebenen Verhältnissen, und diese mit sozialistischer Konsequenz zu beseitigen, lehnt der deutsche Lehrerverein ab. Man ist aber berechtigt, bei der Beurteilung der Einheitsschulbewegung die natürlichen Konsequenzen, denen das System zusteuert, mit ins Auge zu fassen. Das geschieht nicht, wie Tews meint, damit man es um so leichter hat auf die Einheitsschule loszuschlagen, sondern in Beurteilung der inneren Triebkräfte, die ihr innewohnen und die sie nicht umsonst zum Schibboleth der Sozialdemokratie hat werden lassen.

Oder soll es sich nur um ein neues System handeln, das gleichberechtigt neben die alten Schularten treten will? Das scheint die Meinung von Tews zu sein, wenn er Seite 38 sagt, daß das Unterrichtssystem der Einheitsschule nicht ausschließe, daß die alten höheren Schulen bestehen blieben. Er hält es für ausreichend, wenn die Stadt Berlin (und größere Landesteile) ein Gymnasium, ein Realgymnasium und eine Oberrealschule eröffneten nach dem neuen System und daneben noch eine Oberschule, die unmittelbar an die letzte Klasse der Volksschule anschlösse. Damit sei für jedes Kind der Weg zum Aufstieg frei. Es würde sich also um die Schaffung neuer Schularten handeln, die auch dem Schüler der einfachsten Dorfschule den Verbleib im Elternhaus bis zum 14. Lebensjahre ermöglichte. Als ein Versuch könnte man das gelten lassen, aber ohne Zwangsauslese würde es nicht gehen, wie sich das auch in der Praxis gezeigt hat, wo man gehobene Schulen an die Volksschule angegliedert hat (so Oberbürgermeister Dominicus in Aufstieg der Begabten, d. Aussch. für Erz. u. Unt. 1916 S. 552 dieser Zeitschrift). Will man aber die alten höheren Schulen bestehen lassen, so bleiben sie „Standesschulen" in viel

verstärkterem Maße, weil sie der Elemente entbehren würden, die auch jetzt schon in nicht geringer Zahl vom Lande in die höheren Schulen kommen und dort mit ihrem erfrischenden Erdgeruch oft recht aufrüttelnd auf die städtische Jugend wirken. Man sieht, wie Tews von dem Machtwort „Organisation" beherrscht wird. Die höhere Schule ist nicht „gesperrt" für die Kreise der Volksschulkinder. Begabte und Strebende finden ihren Weg in sie hinein, und Tews führt ja selbst Seite 104 das Beispiel von Hermann Muthesius an, der ohne große Not aus der Volksschule in die Sekunda eines Realgymnasiums gelangte. Ist es wirklich nötig, eine breite Heerstraße zu bauen für alle, die möglicherweise berufen und auserwählt sind?

Die Konzession, die Tews dem Bestehenden macht, scheint jedoch kaum ernst gemeint. Aus Gründen der Erziehung müsse, so sagt er Seite 39, jede Zersplitterung und Trennung im Jugendunterricht, soweit sie wirtschaftliche und soziale Gründe habe, verworfen werden. Je mehr die Kultur differenziere um so mehr müßte für Maßnahmen gesorgt werden, welche verbindend und sozial annähernd wirkten. Die Einheitsschule also doch eine Gleichheitsschule, die das Leben zu korrigieren hat! Man erkennt hier das heillos Doktrinäre in dem ganzen Ideengang. Früher war die Meinung, daß die Schule dem Leben zu dienen habe, woraus sich auch ungezwungen die Differenzierung der Schulwesens als eine Folge der vielseitigen Entwicklung unsrer materiellen und geistigen Kultur ergibt. Corriger la culture ist also der Zweck der Tewsschen Einheitsschule. Der deutsche Lehrerverein verlangt, „alle sozialen und konfessionellen Trennungen zu vermeiden und damit für gleiche Unterrichtszwecke auch gemeinsame und gleichartige Unterrichtsveranstaltungen für alle Kinder des Volks zu treffen" (S. 40). Hinter dieser Auffassung steht unzweifelhaft ein hoher und richtiger Gedanke. Nur kann er nicht verwirklicht werden, indem man die der Vielgestaltigkeit des geistigen Lebens entsprechende Differenzierung der Schulen aufhebt. Der von F. J. Schmidt ausgeführte Gedanke, daß die Einheit auf dem Gebiet der Erziehung und nicht des Unterrichts gefunden werden müsse in der Hinlenkung der Individualitäten zu einem sozialen Gemeinschaftszweck, ist richtig. Und es darf in dieser Hinsicht keine Rangstufen von höheren und niederen Schulen geben, sie alle sind in ihrer erzieherischen Leistung gleich wertvoll für die Gesamtheit, und die Arbeit des Volksschullehrers steht eben so hoch da wie die aller anderen Schulen bis hinauf zur Hochschule. Das Ziel ist die „sozialethische Wesensgleichheit" (F. A. Schmidt); aber das Ziel darf nicht mit dem Mittel verwechselt werden! Klassengeist und soziale Schranken, Geringschätzung der Arbeit des werktätigen Volks wie Unterschätzung der gelehrten Arbeit, hochmütiger Dünkel des Akademikers wie anmaßende Überhebung des „Arbeiters" und so viele andere Untugenden müssen einer edleren Auffassung von dem Wert aller sittlich-tüchtigen Arbeit weichen. Aber die Meinung, daß das alles durch die Einheitsschule zu erreichen sei, ist doktrinär durch und durch. Sie wird im Gegenteil eine Scheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten bewirken, die auf das soziale Leben noch viel zerstörender wirken wird, wie die Schäden der Gegenwart.

Doch wie soll nun die Einheitsschule des deutschen Lehrervereins aussehen? „Die allgemeinen Bildungsanstalten gliedern sich, abgesehen von den Hoch-, Fach- und Fortbildungsschulen in drei Stufen: 1. Stufe: die Grundschule vom 6. bis 12.

Lebensjahre bezw. vom 1. bis 6. Schuljahre. 2. Stufe: die Mittelschule vom 13. bis 15. Lebensjahre bezw. vom 7. bis 9. Schuljahr. 3. Stufe: die Oberschule vom 16. bis 18. Lebensjahr bezw. vom 10. bis 12. Schuljahre. Daneben setzt sich die Volksschule noch zwei Jahren fort, und auch an diesen achtjährigen Lehrgang soll sich eine bebesondere fünfstufige Mittel- und Oberschule anschließen. Das geht also noch weit über den Vorschlag von Rein hinaus, der nach sechs Jahren eine Parallelschaltung eines niederen, eines mittleren und eines höheren Bildungswegs verlangt, während hier diese drei Stufen hintereinander geschaltet sind, so daß für die eigentlich höhere Schulbildung nur drei Jahre verbleiben. Ich brauche nicht weiter auszuführen, was damit alles an Bildungswerten, die organisch geworden und keineswegs, wie Tews des öfteren betont, das Ergebnis des sozialen Absonderungsgeistes einer kleinen Minderheit sind, zerstört würde. In großen Städten sollen ja freilich auch Schulen mit abweichenden Lehrplänen eingeführt werden dürfen. „Eine Bevorzugung dieser Schulen insofern, daß sie schneller für Hoch- und Fachschulen vorbereiten, darf indessen nicht stattfinden." Das sagt derselbe Tews, der sich (S. 8) nicht genug des Spottes über eine ähnliche Bestimmung des Preußischen Kultusministeriums tun kann. So wird also die Minimalschule zum Maßstab für die Leistungen aller Schulen gemacht. Das ist der starre Organisationsgedanke der Einheitsschule.

Die Mittelschule (2. Stufe) ist keineswegs als Vorstufe für die Oberschule aufzufassen. Der Unterricht in ihr soll „volkstümlich" gestaltet werden. „Die das praktische Leben berücksichtigende Fassung des Lehrstoffs wird den meisten Schulen nicht zum Nachteil, sondern zum Vorteil gereichen". (S. 44). Und nun folgt eine Betrachtung, welchen Wert der praktische Mittelschulunterricht für den Betrieb der Mathematik und Naturwissenschaften in der Oberschule hat, der von einem verblüffenden Dilettantismus spricht. Ich bin gewiß ein Freund davon, daß Schule und Leben nicht auseinandergehen und daß der stupor pädagogicus nicht zu einer Erstarrung des Unterrichts führe, aber oberflächlicher kann man nicht leicht über all das hinweggehen, was seit langen Jahren in den genannten Fächern an Erziehung zu wissenschaftlichem Denken erstrebt wird. Ein so öder Nützlichkeitsstandpunkt wäre der Tod dieser Fächer. Von dem Sprachunterricht aber und dem, was er in drei Jahren leisten könnte, ist überhaupt nicht die Rede.

Daß die Frage der Vorschule in dem Buche einen breiten Raum einnimmt, liegt auf der Hand. Ecrassez l'infame ist die Losung. Ich finde, daß diese Frage übermäßig aufgebauscht worden ist. Soweit die Vorschule den Zutritt aus der Voksschule hindert, ist sie unbedingt zu verwerfen. Soweit sie sich neben die Volksschule stellt, ist ihre Einrichtung ein ganz natürliches Ergebnis der Dinge. Daß der Volksschüler meist ein Jahr länger zur Vorbereitung auf die Sexta gebraucht, ist ihm nicht ohne weiteres als ein Maß von Zeitaufwand zu buchen, solange nicht feststeht, wieviele von den Vorschülern den Vorsprung durch ein späteres Sitzenbleiben wieder verlieren. Im allgemeinen ist die größere Reife der Schüler, die vier Jahre Volksschule hinter sich haben, kein Schaden für sie. Wollte man aber den Lehrplan der Volksschule auf die Möglichkeit des Übergangs in die Sexta nach drei Jahren zuschneiden, so hätte man ein klares Beispiel der Nachteile, die in der Einheitsschule liegen. Es allen recht machen heißt es keinem recht machen! Natür-

lich muß dann auch der Lehrplan der höheren Schule darauf Rücksicht nehmen. Schafft man aber besondere Begabungsklassen, so hat man die Vorschule, wenn auch ohne Schulgeld, und — wie Beispiele lehren — auch die soziale Scheidung der Eltern wieder, weil diese und ihre Fürsorge nicht ohne Einwirkung auf die Schulleistung namentlich im Anfangsunterricht ist.

Mit einer schier verblüffenden Eleganz tut Tews die ungeheuer schwere Frage ab, wie das Verhältnis des Staates zu den Privatschulen zu regeln sei. Auch diese Frage, so erklärt er, habe mit der Einheitsschule nichts zu tun. Mit der luftigen Theorie gewiß nichts, aber mit der Einheitsschule, wie sie die Forderung des deutschen Lehrervereins ist, ungeheuer viel. Wie dadurch das Privatschulwesen gefördert würde, bedarf hier keiner weiteren Ausführung. Freiheit für alle Privatschulen ist die überliberale Ansicht von Tews. Daß damit das höchste Ziel der Einheitsschule, der soziale Ausgleich, zur Utopie würde, darf als sicher angesehen werden. Die Einheitsschule kann nur dann die Einheit der Erziehung bringen, wenn sie als staatliche Zwangsschule ausgestaltet würde. Dagegen aber sträubt sich das liberale Gewissen von Tews und so tritt er für die Freiheit des Schulwesens ein in dem tröstlichen Glauben, daß die unentgeltliche öffentliche Schule den Wettbewerb der Privatschule nicht zu fürchten habe. Auch den heute bestehenden Bildungszwang verwirft er, weil er im Staat offenbar nur den Rechtsstaat zu erkennen vermag. Die Erfahrungen, die in Frankreich, Belgien, Holland mit der Privatschule gemacht worden sind, dürften doch anders gewertet werden müssen, wie es Tews Seite 59 tut. Mit einer so einfachen Handbewegung läßt sich diese schwere Frage nicht abtun.

Durch ein Brillantfeuerwerk von schönen Worten sucht Tews schließlich die Unklarheiten, Halbheiten und Widersprüche seiner Ausführungen zu verdecken und für die Einheitsschule zu werben. Selbst auf die Gefahr hin, nicht unter die „volks- und bildungsfreundlichen Kreise" gezählt zu werden, an die sich der Kieler Beschluß des D. L. V. wendet, kann ich nicht einem Schulsystem zustimmen, das, auf falscher Grundlage aufgebaut, noch so wenig durchdacht geschweige denn erprobt ist. Ein Umsturz unsres Schulwesens, wie er hier gefordert wird, bedarf denn doch einer gründlicheren Vorarbeit, wie sie von Tews geliefert worden ist. Der geschäftsführende Ausschuß des D. L. V. hätte wohl besser getan, die Diskussion über die Einheitsschule, die durch den Kieler Beschluß hervorgerufen worden ist, sich entwickeln zu lassen und sich auf die Abwehr unberechtigter Angriffe zu beschränken. Aus dieser Diskussion konnte seine Sache nur gewinnen, wenn man sachlich verhandeln und nicht etwa politisch agitieren wollte. Wollte man schließlich zu greifbaren Resultaten kommen, so konnte das nur in einer gründlich durchgeführten Arbeit geschehen, bei der aber Männer von allen Schularten und Vertreter des praktischen Lebens mitwirken mußten. In diesem Stadium der Entwicklung aber muß die Einheitsschule des D. L. V. abgelehnt werden.

Die Abhandlung von Matth. Mayer ist in den Saemannschriften für Erziehung und Unterricht erschienen und dem Frankfurter Professor der Pädagogik Julius Ziehen gewidmet. Sie will Begriff und Wesen der Einheitsschule entwickeln und erstrebt das besonders durch eine geschichtliche Darstellung. Sie erkennt die Not-

wendigkeit sorgfältiger Aufklärung der Frage an und will diese Aufklärungsarbeit als eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht angesehen wissen. In der Tat wird diesem hier die bedeutungsvolle Arbeit erwachsen, die wertvollen Kerngedanken der Einheitsschule dem Streit der Versammlungen und Parteien durch eine sachliche und gründliche Untersuchung zu entziehen, um sie für die Entwicklung der deutschen Schule fruchtbar zu machen. Nicht glücklich war es daher, daß der D. A. in seiner ersten Veröffentlichung über den Aufstieg der Begabten (siehe das vorige Heft dieser Zeitschrift) bereits Wegweiser in der Richtung auf die Einheitsschule aufgestellt hat, ehe er in eine Untersuchung ihrer Zweckmäßigkeit und Durchführbarkeit eingetreten ist. Wertvoll in der geschichtlichen Übersicht des Verfassers ist die Darstellung der Arbeiten der Hamburger Schulsynode um die Schaffung eines Unterrichtsgesetzes, dessen Entwurf von 1899 den Gedanken der Einheitsschule folgerichtig durchführt. In viel maßvollerer Weise wie sie der Organisationsplan von Tews enthält, wird hier eine fünfstufige Grundschule als Unterbau für dreistufige Ergänzungsschulen und siebenstufige Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen vorgeschlagen. Später (1913) ist die Schulsynode in einem Gutachten auf einen nur vierjährigen gemeinsamen Unterbau zurückgegangen, ein Gedanke, der durchaus diskutabel ist, selbst wenn man damit zu einer bloß achtstufigen höheren Schule gelangte. Gelänge es durch die Ordnung der Berechtigungsfrage die höhere Schule wieder mehr zu einer Schule der Befähigten zu machen, so könnte in diesen acht Jahren dasselbe geleistet werden, wie jetzt in neun.

Meyer kommt schließlich zu folgender Begriffsbestimmung der Einheitsschule:

„Die Einheitsschule ist die Schulform, die auf ihrer Elementarstufe alle Kinder der Nation vereinigt, deren Eltern auf öffentlichen Unterricht für sie Anspruch machen, und die so organisiert ist, daß jedem ihrer Zöglinge der Erwerb einer Bildung verbürgt wird, die seinen Neigungen entspricht und die seiner Befähigung erreichbar ist. Sie ist gleichzeitig die Schule, die den Bildungserwerb unabhängig macht von der pekuniären Leistungsfähigkeit ihrer Schüler."

Wie auch in den höheren Schulen das Bedürfnis anerkannt worden ist, den besonderen Begabungen gerecht zu werden, beweisen die Bestrebungen auf Gabelung des Unterrichts in der Oberstufe. Meyers Forderungen enthalten wertvolle Gedanken, sind maßvoll genug gehalten und weit genug umschrieben, um die Grundlage zu einer Erörterung bilden zu können. —

Der Professor der Pädagogik in Berlin F. J. Schmidt hatte in seinem vielgelesenen Vortrag „über das Problem der nationalen Einheitsschule" (Verlag von Diederichs, Jena) mit Rücksicht auf die Forderung einer für alle gemeinsamen Grundschule die Einheitsschule als Gleichheitsschule bezeichnet und damit den Zorn der Einheitsschulmänner erweckt. Er hatte darin die Notwendigkeit einer zur nationalen Einheit strebenden Bildung anerkannt. Zu einer sozialethischen Gesittung könne aber nicht der Unterricht führen, sondern nur die Erziehung. Der Unterricht ziele auf die Entfaltung der individuellen Geisteskräfte, in der Erziehung dagegen müsse der soziale Gedanke wirksam sein. Also eine Vielheit von Unterrichtsanstalten sei nötig, sie alle aber zur inneren Einheit verbunden durch die

Einheit der Erziehung der Individuen zur „sozialethischen Wesensgleichheit". Grundfalsch sei es daher, die Gleichheit des Unterrichts in der gemeinsamen Grundschule zum Prinzip der Einheitsschule machen zu wollen.

Gegen diese verständigen Ausführungen wendet sich nun Prof. Natorp in Marburg mit temperamentvoller Schärfe, der es an persönlichen Spitzen nicht fehlt. Er argumentiert so: Unterricht betrifft die Verstandesbildung, Erziehung die Willensbildung. Davon könne aber keine Rede sein, daß der Verstand zur Ungleichheit, der Wille dagegen zur Gleichheit führe, ein „kontradiktorisches" Verhalten beider gäbe es nicht. Gerade der Verstand strebe zur Einheit (Vernunft bei Kant), Naturgesetze, geschichtliche Wahrheiten und die Denkgesetze der Logik bewiesen das, und wer das verneine, verzichte auf „Wahrheit". Gerade für die Einheit der Willensbildung sei die Einheit der Intellektsbildung, die Gemeinschaft des Verstehens erforderlich, und die Einheitsschule sei daher die richtige Organisationsform. Im Eifer der Verteidigung lehnt also Natorp die Gleichheit des Unterrichts gar nicht ab, ja er macht sie zu einer notwendigen Grundlage der Schule und hätte also keinen Grund, sich über den Namen „Gleichheitsschule" so zu entrüsten. Trotz des schweren Geschützes philosophischer Prinzipienerforschung das er auffahren läßt, ist aber unschwer zu erkennen, wie Natorp die Frage vollständig verschiebt, indem er kurzweg Unterricht = Verstandesbildung = Verstand und Erziehung = Willensbildung = Wille und an die Stelle einer Untersuchung des Zwecks der ersteren eine tiefgründige Betrachtung der letzteren setzt. Daß der Unterricht zur Differenzierung führt, folgt nicht aus dem Einheitsstreben der Vernunft, sondern aus der Fülle der theoretischen und praktischen Wissenschaften, die zur Entwicklung gelangt sind zugleich mit der Differenzierung der Geistesgaben. Wie erklärt sich anders die Vielheit der Schularten als aus der Vielheit der wissenschaftlichen Interessen? Und auch das Handeln ist zuerst individualistisches Triebleben, das in dem werdenden Kulturleben der Völker allmählich durch soziale Interessen abgelöst wird. Die Erziehung aber ist die systematische Einwirkung auf Überwindung der Eigentriebe und Hinlenkung zu einer ethisch-sozialen Gesinnung. Schmidt will den Einheitsgedanken als immanentes Prinzip der Unterrichtsschulen, die Einheitsschulmänner wollen ihn als Prinzip der äußeren Gestaltung, von der sie dann die Erziehung zur Einheit erwarten. Sie schädigen aber dadurch den Unterricht, der sich zugunsten der Unterrichtseinheit wenigstens in der Grundschule außerordentlich vereinfachen müßte. Und nur auf diese Grundschule hat Schmidt das Wort Gleichhitsschule geprägt, wie mir scheint mit vollem Recht, da auch Kerschensteiners „simultane Differenzierung" nur in sehr dürftigem Umfang praktisch durchführbar sein wird, wenn sie nicht das Fundament der ganzen Einheitsschule ins Wanken bringen soll.

Daß Natorp, der Schöpfer der Sozialpädagogik, in dem sozialen Ausgleich den größten Vorzug der Einheitsschule sieht, ist verständlich. So wenig der Überschwang dieser Ansicht sich auch in der Wirklichkeit bestätigen würde, kann man doch andrerseits Schmidt nicht beipflichten, wenn er umgekehrt von dem gemeinsamen Besuch der Volksschule durch Schüler aller Kreise nur die Erweckung sozialer Gegensätze erwartet, und der daher auch für die Vorschule in einer Weise eintritt, die ihrer Verbreitung und dem tatsächlichen Bedürfnis nicht entspricht. Auch das

Unterscheidungsmerkmal, Kenntnisunterricht und Erkenntnisunterricht, das er zur Charakterisierung der Unterrichtsaufgaben der niederen und der höheren Schulen aufstellt, wird von Natorp mit guten Gründen unter Beziehung auf Pestallozi, Diesterweg u. a. angefochten. Daß er dabei die Unterrichtsweise mancher Lehrer höherer Schuler mit kritischer Schärfe geiselt, kann freilich die Stärke seiner Gründe nicht erhöhen. Mit solchen unfreundlichen Äußerungen ist nichts gewonnen, es werden nur die Gegensätze zwischen den verschiedenen Schularter verschärft und auch der Überhebung in den Kreisen der Volksschullehrer Vorschub geleistet. Erkenntnis zu bilden kann und muß allerdings in höherem Maße die Aufgabe der höheren Schule sein, weil ihr ganz andre Mittel zur Verfügung stehen und wissenschaftliches Denken nun doch mit 18jährigen Jünglingen in andrer Weise betrieben werden kann wie mit 14jährigen Knaben.

Es ist bedauerlich zu sehen, mit welcher Leidenschaftlichkeit hier gekämpft wird und wie Natorp aus einer von seinem Standpunkt berechtigten Polemik ein Professorengezänk macht. Schmidts Einwürfe gegen die Einheitsschule waren mit ruhiger Sachlichkeit vorgetragen, das Kontrarium „Erkenntnis und Kenntnis" brauchte nicht als Kränkung des Volksschullehrerstandes aufgefaßt zu werden und war auch wohl kaum so gemeint. Jetzt wo es sein Wortführer Natorp als den ärgsten Schimpf für die Volksschule und ihre Lehrer, ja ihre Schüler, bezeichnet hat, wird es als ein solcher verstanden und wirksam werden. Damit wird von neuem die sachliche Erörterung — und Erziehungsfragen sind uns alle „heilig" — erschwert. „Also täte man am besten, die Auseinandersetzung über die Einheitsschule in diesem Augenblick zu verlegen", so meint Natorp, weil ihre Verwirklichung jetzt doch nicht möglich sei. Wir meinen dasselbe, weil wir überzeugt sind, daß bei dieser Kampfweise eine Verständigung nicht zu erreichen ist.

Wiesbaden. August Maurer.

Zum Aufstieg der Begabten.

(Entgegnung.)

In dem 11. und 12. Heft der Monatschrift Jahrgang 1916 für höhere Schulen bespricht Herr Direktor Maurer die Schrift des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht" betreffend den „Aufstieg der Begabten". Hierin kommt er auch auf den von mir in jener Schrift gelieferten Beitrag über die Straßburger Mittelschulen zu sprechen. Seine Kritik veranlaßt mich zu folgender Erwiderung.

Herr Maurer meint zunächst, ich hätte in jener Schrift die besorgte Frage aufgeworfen, ob nicht die Volksschule durch das Herausnehmen der Besten geschädigt wird. Das kann so aussehen, als ob ich in der Tat die Befürchtung hegte, daß eine derartige Schädigung der Volksschule tatsächlich eintrete. Wer meinen damaligen Aufsatz jedoch ruhig ließt, wird mir zugeben, daß ich diese Sorge nicht teile, vielmehr rein objektiv diesen möglichen Einwand ebenso wie eine Reihe anderer erörterte. In der Tat glaube ich auch jetzt, nachdem meine damalige Erfahrung aus Straßburg sich inzwischen durch die Gründung einer analogen Mittelschule in Berlin-Schöneberg weiter vertieft hat, durchaus nicht, daß die Volksschule durch

das Herausnehmen dieser 5 bis höchstens 10% von Begabten geschädigt wird. Dazu ist diese Zahl zu klein; dazu ist aber auch das Interesse des Staates an einer besonderen Förderung der Begabten viel zu überwiegend.

Herr Maurer fürchtet ferner bei der Durchführung des von mir empfohlenen Prinzips der Begabtenschule das Weiterbestehen der Standesschule „in der Form der Berechtigungsschule" und meint, daß sich dadurch eine ungeheure „Spaltung zwischen Gebildeten und Ungebildeten" ergeben würde. Warum diese Spaltung in Zukunft größer sein soll als bisher, ist nicht einzusehen. Die Zahl der Gebildeten wird durch die Umwandlung der Standesschulen in Begabtenschulen meiner Meinung nach nicht vermehrt, vielleicht eher herabgedrückt werden. Verändert wird bloß teilweise die soziale Herkunft der Gebildeten. Eine derartige Änderung aber entspricht unleugbaren und unabweisbaren Anforderungen der sozialen Gerechtigkeit. Wenn Herr Maurer meint, daß die natürlichen Unterschiede der verschiedenen Volksschichten nicht notwendig zu Gegensätzen zu werden brauchen, wohl aber die durch die Schule geschaffenen, so schlägt er sich meiner Meinung nach selbst. Denn gerade durch die bisherige Organisation der höheren und Mittelschulen, die ein Privileg für die Vermögenderen bedeutet, wurden die an und für sich vorhandenen Unterschiede der verschiedenen Volksschichten für die Jugend noch weiter künstlich verschärft. Daß ein Unterschied zwischen Gebildeten und Ungebildeten für alle Zukunft bestehen bleiben muß, ist klar. Er wird aber allen — auch den Ungebildeten — umso erträglicher erscheinen, je weniger die Bildung von dem Kinde vermögender Eltern ersessen und je allgemeiner sie nur von dem wirklich Begabten erworben werden kann. Ich hege infolgedessen die Hoffnung, daß im genauen Gegensatze zu der Befürchtung des Herrn Maurer infolge der Organisation der höheren und Mittelschulen als Begabtenschulen Neid und Streit in Zukunft eingeschränkt werden wird.

Wenn Herr Maurer dann weiter fragt, „was ein armer Teufel bieten kann, der nicht in eine Begabtenschule aufgenommen ist" und behauptet, daß ihm jeder Aufstieg dann genommen sei, so mache ich darauf aufmerksam, daß für diesen armen Teufel die Aufstiegschancen nur dann verschlechtert sind, wenn er eben den Aufstieg infolge seiner mangelnden Begabung auch nicht verdient. An der Aufstiegsmöglichkeit aber für den durchschnittlich Begabten wird ja in keiner Weise gegenüber der jetzigen Lage etwas geändert. Ich gehe eben von der Überzeugung aus, daß ein unbegabter vermögender Knabe einen Anspruch auf einen Aufstieg in eine soziale Stellung, die er nicht vermöge seiner Begabung auch wirklich ausfüllen kann, nicht hat.

Am schwierigsten und ernstesten unter den Einwänden des Herrn Maurer ist natürlich der letzte, daß nämlich die Auslese der Begabten für die Mittelschule naturgemäß in einem Alter erfolgen muß, in dem die Entwicklung noch nicht zu übersehen sei, und daß hier diese Auslese nach der Fähigkeit, rasch zu rechnen und orthographisch zu schreiben, erfolgt. Das ist natürlich übertrieben und zu stark pointiert. Aber hier liegt, wie man zugeben muß, die Schwäche jeder derartigen Auslese. Andererseits ist es nun einmal nicht zu vermeiden, daß eine solche Auslese nicht später erfolgen kann als nach den ersten drei Volksschuljahren. Ich gebe Herrn Maurer zu, daß diese Auslese auch dann, wenn sie mit der

allergrößten Gewissenhaftigkeit und dem besten Willen erfolgt, nie verhindern wird, daß einzelne Unbegabte zunächst in die Mittelschule gelangen. Das schadet aber nichts; denn diese Kinder können später unschwer aus der Mittelschule wieder entfernt werden, sobald sich ihre mangelnde Begabung herausstellt, und sie müssen dann entfernt werden. Es handelt sich lediglich darum, ob man annehmen kann, daß bei der genügenden Vorsicht und dem entsprechenden guten Willen der Auswählenden die große Mehrzahl der Ausgewählten wirklich zu den Begabten gehört, und hier kann ich nach bald zehnjähriger Erfahrung in Straßburg und in Berlin-Schöneberg auf das bestimmteste behaupten, daß meiner Meinung nach tatsächlich zum midesten dreiviertel der für die Mittelschule ausgewählten Volksschüler wirklich zu den Begabten gehören. Es bleibt also nur übrig der zweite Teil des Einwandes von Herrn Maurer, daß nämlich bei dieser Auslese im 9. Lebensjahr einzelne Schüler, die an und für sich den Keim der Begabung in sich tragen, nicht rechtzeitig erkannt und ausgesucht werden. Daß derartige Fälle vorkommen werden, liegt in der menschlichen Unvollkommenheit begründet. Hier scheint es mir allerdings nach den inzwischen gemachten Erfahrungen vielleicht zweckmäßig, um derartige Unbilligkeiten zu vermeiden, nach weiteren drei Jahren, also nach dem 6. Volksschuljahr, eine nochmalige Auslese eintreten zu lassen. Diesen Weg will ja jetzt die Stadt Frankfurt a. Main beschreiten.

Alle diese Einwände von Herrn Maurer aber können mich in der grundsätzlichen Auffassung nicht erschüttern. Das nationale Interesse wird nach dem Kriege ebenso wie das Interesse der Gerechtigkeit in sozialer Beziehung unbedingt verlangen, eine Auslese unter den Volksschülern nach dem Stande der Begabung ohne Rücksicht auf die Vermögensverhältnisse der Eltern zu treffen und den so ausgelesenen Kindern den Aufstieg in eine höhere Bildung zu ermöglichen.

Berlin-Schöneberg. Dominicus.

Kriegserfahrungen und mathematischer Unterricht.

Der Krieg war eben ausgebrochen und alle Unterrichtsfächer hatten das begreifliche Streben, sich auf die gewaltigen Eindrücke des Kriegserlebens einzustellen. Da erschien in einer jener wenigen Tageszeitungen, die gelegentlich auch zu pädagogischen Fragen einmal das Wort ergreifen, ein Artikel, in dem gezeigt wurde, wie die einzelnen Fächer ihre lebendige Beziehung zum Kriege suchen müßten und finden könnten. Nur Mathematik und Naturwissenschaften könne man, so hieß es da, „mit dem besten Willen nicht unter dem Gesichtswinkel der großen Gegenwart betrachten“. Gewiß würde heute ein solches Urteil von niemand mehr, geschweige denn von einem Schulmann, gefällt werden. Beachtenswert aber bleibt jener Ausspruch, weil er zeigt, wie man damals in weiten Kreisen von der Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften gar keine Vorstellung gehabt hat. — Ist es heute besser damit bestellt? Die Ruhmestaten der Technik sind heute in aller Munde. Aber sind es nicht meist Worte ohne tiefere Einsicht? Weiß man, von den Fachkreisen abgesehen, welchen Anteil Mathematik und Naturwissenschaft, die

beiden Grundpfeiler der Technik, an den Einzelerfolgen des Krieges und des Wirtschaftslebens haben? Die Wissenden sind da in einer schwierigen Lage. Von den Diensten der angewandten Mathematik in Feldmessung, Ortsbestimmung, Nautik, Photogrammetrie, Schallmessung, Ballistik und überhaupt überall da, wo es sich um eine quantitative Durcharbeitung der Dinge handelt, darf Näheres nicht gesagt werden; die Zensur würde sofort einschreiten. So ist von alledem in der weiteren Öffentlichkeit nicht viel mehr bekannt, als daß eine ganze Anzahl neuer besonderer Truppenformationen aufgestellt ist, die die Mathematik zu ihrem Werkzeug erwählt haben.

Die Erörterungen über Krieg und Pädagogik haben inzwischen seit jenen ersten Monaten eine andere Wendung genommen. Man denkt jetzt nicht mehr so sehr an eine Anpassung des Unterrichts an den Krieg als an die Zeit nach dem Kriege. Die Ablehnung einer Schützengraben-Pädagogik ist gewiß im allgemeinen durchaus berechtigt. Andererseits wird jeder Schulmann zugeben, daß die Kriegserfahrungen jedenfalls für die körperliche Ausbildung der Jugend auch im zukünftigen Frieden maßgebend sein werden. Ganz ähnlich aber liegen die Dinge nach meiner Meinung bei der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung. Mathematik (im weitesten Sinne des Wortes, also das praktische Rechnen und geometrische Zeichnen und Messen mit eingeschlossen) braucht jeder Militärdienstpflichtige und jeder Zivildienstpflichtige. Was er aber an Kenntnissen und noch mehr, was er an Schulung nötig hat, das müssen Volks- und Fortbildungsschulen dem Soldaten, höhere Schule und gehobene Fachschule dem Offizier mit auf den Weg gegeben haben. — Der Krieg ist zu einem Kampf der Volksganzen, das Heer zu einem wirklichen Volksheer geworden. Die Schicht, aus der im Falle eines Krieges die Offiziere genommen werden, nicht bloß die aktiven, sondern auch die Reserve- und, wenn der Ausdruck erlaubt ist, die Landsturmoffiziere, die erst während des Krieges ins Heer eintreten, muß schon mathematisch-naturwissenschaftlich vorgebildet sein. Nur zum allerkleinsten Teil können die Offiziere noch eine längere Berufsausbildung in den grundlegenden Wissenschaften erhalten, und auch dann muß man Vorbildung voraussetzen können.

Die Regel muß sein, daß so viel mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung vorhanden ist, daß die besonderen militärtechnischen Anwendungen in kürzester Zeit verstanden und sachlich beherrscht werden. Die Erfahrungen des Krieges haben überall gelehrt, daß in dieser Hinsicht in Zukunft an die Offiziersanwärter fast aller Truppengattungen erhöhte Anforderungen gestellt werden müssen. Es genügt nicht, daß irgendeine der vielen neuen militärtechnischen Anwendungen mechanisch eingedrillt wird; sie muß auch in ihren Grundlagen verstanden werden. Der Arbeitende muß das Verfahren den im einzelnen Falle gegebenen besonderen Verhältnissen entsprechend abändern können; er darf nicht, wenn die Dinge dem gewöhnlichen Verfahren nicht gehorchen, ratlos dastehen.

Ein konkretes Beispiel dafür und zwar aus der wissenschaftlichen Literatur der Entente[1]). Eine Aufgabe, deren Lösung sehr häufig an den Pionier-

[1]) Vgl. P. Luckey, Kriegsnomogramme. Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. 48 (1917) S. 1 ff.

offizier herantreten wird, ist die folgende: Wieviel Kilogramm Dynamit sind nötig, um in einem Boden von bestimmter Beschaffenheit (sandig, kiesig, steinig usw.) einen Sprengtrichter von vorgeschriebener Tiefe und vorgeschriebenem Durchmesser zu erzeugen. Dafür gibt es eine Formel. Die praktische Lösung geschieht aber nicht durch zeitraubende Ausrechnung, sondern mit Hilfe eines Nomogramms. Auf einem Blatt, so groß etwa wie dieses, findet sich ein Rechteck, an dessen Seiten Skalen eingetragen sind. Auf einer durchsichtigen Zelluloidplatte ist ein Paar zueinander senkrecht stehender Geraden eingeritzt. Dieses Geradenkreuz legt man so auf das Rechteck, daß die Geraden auf drei Seiten durch die den gegebenen drei Größen entsprechenden Skalenpunkte gehen. Dann liefert der Schnitt des vierten Strahles mit der vierten Seite die gesuchte Anzahl der Kilogramme Dynamit. Das alles geschieht in zwei Sekunden, wenn irgendwo — so kommt es im Kriege auf Zeitersparnis an.

Die mechanische Ausführung ist hier sehr leicht. Die Genauigkeit ist ganz unabhängig davon, ob der Arbeitende die Grundlagen dieses Verfahrens versteht oder nicht. Wer aber diese Grundlagen beherrscht, der kann die Genauigkeit seines Ergebnisses beurteilen, er wird sich, wenn seine Skalenwerte nicht ausreichen, zu helfen wissen, er wird sich für ähnliche Fälle selbst ein Nomogramm entwerfen können.

Ich muß wohl einem Mißverständnis ausdrücklich begegnen. Ich bin nicht der Meinung, daß wir in der Schule pflichtmäßig Nomogramme für Sprengtrichter behandeln sollen. Auch in der Jugendwehr soll nicht militärischer Drill vorweggenommen werden; einzig die körperliche Ertüchtigung ist das Ziel. Ebenso soll die höhere Schule die Jungen mathematisch — und ebenso naturwissenschaftlich — schulen, daß sie später Dinge wie solche Nomogramme und ebenso viele andere Lösungsmethoden militärischer Aufgaben verstehen können. Die Grundlagen sind nämlich hier nicht so einfach, daß man einem mathematischen Laien in einem Viertelstündchen alles auseinandersetzen könnte.

Wenn hier die körperliche Ausbildung der Jungmannen herangezogen ist, so soll das kein bloßes Gelegenheitsbeipiel sein. In den bekannten „Richtlinien" wird man das Nebeneinander von körperlicher und geistiger Schulung sehr deutlich angegeben finden. Die Richtlinien sind für den zukünftigen Soldaten bestimmt, sie müssen an die mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung des Volksschülers anknüpfen. Es wäre von größter Bedeutung, die zwar nicht in der körperlichen wohl aber in der geistigen Ausbildung darüber hinausgehenden Anforderungen zusammengestellt zu finden, die an den späteren Offizier zu stellen sind.

Solche Schützengraben-Schulpolitik steht nun aber keineswegs im Gegensatz zu Überlegungen, die auf die zukünftige Kriegsbereitschaft gar keine Rücksicht nehmen. Wenn irgendetwas schon jetzt als sichere Voraussage gelten kann, so die Tatsache, daß wir nach dem Friedensschluß einer Zeit größter wirtschaftlicher und geistiger Kraftanspannung entgegengehen werden. Für diesen kommenden Kampf die Waffen zu schärfen, ist die vornehmste Aufgabe der Schule.

Macht man den Versuch, die geistigen Anforderungen, die die einzelnen höheren Berufe stellen, näher zu kennzeichnen, zerlegt man — um eine jetzt sehr häufig angewandte Redewendung zu benutzen — das juristische Denken, das naturwissen-

schaftliche Denken, das technische Denken usf. in seine Elemente, so wird man finden, daß bei einer überraschend großen Zahl von Berufen eine entscheidende Rolle das mathematische Denken spielt. Welche Verstandeskräfte fassen wir mit dem Ausdruck mathematisches Denken zusammen?

In der Zeit der Vorherrschaft des „formalen Bildungsprinzips" ist als das wichtigste Element in der mathematischen Denkweise das logische erkannt worden. Noch heute wird vielfach im logischen Aufbau der Tatsachenkomplexe, im System, das entscheidende, von einigen sogar das einzige Charakteristikum der Mathematik gesehen. Nun ist soviel klar, daß sich das logische Denken nirgends so rein auswirken kann wie in der Mathematik, auch in der Naturwissenschaft nicht, weil sie auch in den deduktivsten Teilen ihres Wissensgebäudes viel mehr von dem durch Erfahrung gegebenen als dem abstrakt Definierten ausgeht, erst recht nicht in der Grammatik mit ihren reichlichen alogischen Beimischungen. Auf keinen Fall darf deshalb diese Seite mathematischer Schulung im Unterricht geschmälert werden. In keinem anderen Unterrichtsfach sieht sich schon der junge Schüler so früh mit seiner Denkkraft auf sich selbst gestellt: nicht auswendig lernen, sondern verstehen soll er, nicht blindlings annehmen, sondern kritisch prüfen, nicht vorgedachte Schlußfolgen nachdenken, sondern neue Schlußmöglichkeiten aneinanderketten zu vorgestecktem Ziel. Die Freude am schöpferischen Denken kann kein anderes Fach so früh und so lebhaft wecken wie die Mathematik.

Über der logischen Seite darf man aber nicht andere wichtige Eigenheiten des mathematischen Denkens vergessen, auch wenn sie früher im Unterricht und vielleicht auch gerade gegenwärtig im wissenschaftlichen Betriebe in den Hintergrund getreten sind. Raumerfassung und Größenerfassung sind diejenigen Seiten mathematischen Denkens, an denen Naturwissenschaft und Technik und jede auf eine quantitative Beherrschung der Wirklichkeit absehende Geistestätigkeit den stärksten Anteil nimmt.

Bei der Erziehung der Raumanschauung teilt sich die Mathematik mit dem Zeichenunterricht in die gleiche Arbeit. (Vielleicht ist es einer der größten Fehler unserer inneren und äußeren Schulorganisation, daß beide Fächer, die doch vereint schlagen wollen, so sehr getrennt marschieren.) Aber während das Freihandzeichnen zwischen Gegenstand und Bild nur Auge und Hand vermitteln läßt, schaltet die Mathematik noch das Gesetz der mathematischen Darstellung ein. Die logisch-anschauliche Zergliederung der Raumelemente ist das Mittel, mit dem die Mathematik eine Schulung des räumlichen Vorstellungsvermögens erreichen kann.

Während der Wert der räumlichen Anschauung und die Bedeutung ihrer Schulung in steigendem Maße erkannt wird, liegt es noch ganz im Argen mit der Fähigkeit der Größenerfassung. Es ist so schlimm, daß es sogar — an einem Schlagwort fehlt, das jeder gleich versteht. Ich muß erst ausführlicher sagen, was gemeint ist. Unser mathematischer Unterricht — und unsere mathematische Wissenschaft nicht minder — krankte lange Zeit und krankt vielleicht auch heute noch daran, daß die wirklichen Zahlen, wenn erst einmal der eigentliche Rechenunterricht abgetan ist, hinter den Buchstabenzeichen fast gänzlich zurücktreten. Da herrschen nicht mehr 3 und 4 und 7, 137, sondern a und x und n. Das numerische Rechnen wird vernachlässigt. Nicht einmal die mechanischen Rechenoperationen sitzen mehr;

es ist immer ein Unglück, wenn man in Prima in die Brüche gerät. Aber mehr als das. Eine Welt meßbarer Größen umgibt uns. Die Schätzung und Messung solcher Größen, die Beurteilung des dabei auftretenden Fehlers, der Überschlag und die näherungsweise Durchführung von Rechnungen mit diesen Näherungsgrößen, das alles sind Aufgaben, die nicht mit den im Rechenunterricht früher einmal erworbenen mechanischen Fertigkeiten zu erledigen sind, sondern die eine weitreichende geistige Schulung erfordern. Diese Größenerfassung ist ebenso bei der Kalkulation des Handwerkers, wie bei der Statistik des Volkswirtschaftlers, wie bei der knifflichen Berechnung des Astronomen das Leitseil. Keine Klage über die Vorbildung hört man von Naturwissenschaftlern und Technikern so häufig, wie die, daß die Schüler nicht numerisch rechnen können. Gemeint ist dabei das, was wir eben als Größenerfassung gekennzeichnet haben.

Ich habe eben Raumanschauung und Größenerfassung nur in ihrer primitivsten Form angedeutet. Ich will wenigstens hinweisen auf den entscheidenden, in der Reform des mathematischen Unterrichts stark betonten Fortschritt in der unterrichtlichen Ausnützung dieser Begriffe. Man nahm das geometrische Gebilde, das der Raumerfassung, die Größe, die der Größenerfassung sich darbot, früher immer als starres, unveränderliches Gebilde. Wir leben aber in einer Welt beweglicher, veränderlicher Gebilde. Es ist ein wesentlicher Fortschritt, daß wir auch in der Schule jetzt vielmehr mit dem beweglichen geometrischen Gebilde, mit der veränderlichen Größe arbeiten, daß wir untersuchen, welchen Veränderungen andere Gebilde, andere Größen unterliegen, die irgendwie mit den ersten verknüpft sind. Man hat diese Wendung, die dem mathematischen Unterricht gegeben ist, mit einem Schlagwort als „funktionales Denken" bezeichnet.

Soviel mag zur Kennzeichnung der Eigenart mathematischen Denkens genügen. Es ist merkwürdig, wie wenig meist dem Gebildeten, soweit er nicht den exakten Wissenschaften nahe steht, die Bedeutung des mathematischen Denkens für die Beherrschung der Wirklichkeit klar ist. Mancher einer, der mit dem Grundgedanken des Flugzeuges, der Dampfmaschine, des Dynamos, des Unterseebotes durchaus vertraut ist, tut sehr erstaunt, wenn er hört, daß man beim Bau dieser Maschinen Mathematik braucht. Er hat nie überlegt, daß die großen und kleinen Wunderwerke unserer Technik nach vorangegangener Berechnung gebaut werden, weil man ihre Wirkung, ihre Wirtschaftlichkeit usf. vorschreibt, nicht etwa nachträglich ausprobiert.

Es ist bisher noch nicht von dem Lehrstoff gesprochen worden, bei dessen Durcharbeitung die Erziehungswerte der Mathematik gewonnen werden sollen. Bei der Wahl und bei der Verteilung auf die einzelnen Klassen wird zunächst wesentlich mitzusprechen haben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten man vom Gebildeten im allgemeinen voraussetzen sollte. Im übrigen aber werden wir, wo wir die Wahl haben, Stoffe bevorzugen, die denen zugute kommen, die später die Mathematik als Hilfswissenschaft brauchen, also die Naturwissenschaftler aller Art (auch die modernen Biologen), die Techniker, die Volkswirtschaftler usf. Von den späteren Mathematikern können wir ganz absehen; eine einzelne Facnwissenschaft sollte nirgends bestimmend für das Maß der Anforderungen in einer ganzen Schulgattung sein.— Diese allgemeine Bemerkung muß hier über die Auswahl des Lehrstoffes genügen.

So unbeliebt es ist und so unbeliebt es macht, ein Wort muß aber noch zum Stundenausmaß der Mathematik gesagt werden. Der Krieg hat erneut gezeigt, was Eingeweihten schon bekannt war: Die Schulung der Raumanschauung und der Größenerfassung muß weit stärker gepflegt werden; andererseits darf die logische Schulung nicht zurücktreten. Schulung ist aber mehr als Einimpfung von Kenntnissen, mehr auch als Verständnis vorgetragener Sätze und Aufgabenmethoden. Auch hier ist, wie in anderen Fächern, die Weckung der geistigen Selbständigkeit das Endziel, ohne dessen Erreichung die Arbeit umsonst getan ist. Dazu ist Zeit nötig, Zeit und noch einmal Zeit. Aber nun tuen wir einmal einen Blick in die Kriegsliteratur der höheren Schulen. Mit seltener Einmütigkeit vereinigt sich eine bebekannte Fachgruppe zum Rufe nach starker Stundenvermehrung. Eine andere Gruppe hält sich in lebhafter Defensive und erklärt, jedenfalls keine Stunde missen zu können. Einig ist man eigentlich nur darin, daß die Mathematik einige Stunden abgeben könne. „Man" soll nicht etwa heißen die Mathematiker, die die Sache doch in erster Linie anginge, die man aber natürlich nicht gefragt hat. Und so fehlt in solchen Vorschlägen meist auch das Wichtigste, wie denn die Mathematik den Stundenausfall wettmachen soll.

Dem gegenüber hat schon der Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in seinen Leitsätzen ganz deutlich betont, daß ebenso wie die Naturwissenschaften auch die Mathematik eine Einbuße an Stunden nicht ertragen kann, daß im Gegenteil eine geringe Stundenvermehrung notwendig ist[1]). Der Deutsche Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hat die folgenden „sehr bescheidenen Mindestforderungen" am Schlusse einer „Grundsätzlichen Äußerung über die Stellung des mathematischen Unterrichts an den höheren Knabenschulen" ausgesprochen:

1. „An den Gymnasien muß die Einschnürung in der Stundenzahl in den Tertien fortfallen. Schon die „Unterrichtskommission" der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte hat dringlich die Forderung erhoben, daß auch in den Tertien der Gymnasien ebenso wie in den anderen Klassen vier Stunden Mathematik zu erteilen sind. Nur dann wird es möglich sein, den Stoff so anzuordnen, daß in Untersekunda eine Einführung in die Körperlehre gegeben werden kann. Es ist ein höchst bedenklicher Zustand, daß heute die mit dem Einjährigenzeugnis oder mit der Primareife abgehenden Gymnasiasten, also ein beträchtlicher Prozentsatz der späteren Offiziere, ohne einen Unterricht in der die räumliche Anschauung ausbildenden Körperlehre die höhere Schule verläßt. Er steht darin unbedingt den Volksschülern nach."

2. „In den Realanstalten ist an der Schulung der Raumanschauung in erster Linie der Linearzeichenunterricht beteiligt. Daß dieser heute mit zwei Stunden wahlfrei angesetzt ist, bedingt große Lehrplanschwierigkeiten, die noch durch die unglückliche Aufteilung des Unterrichts in ein künstlerisches und ein mathematisches Linearzeichnen vermehrt werden. Der Hauptfehler ist dabei der, daß die Förderung durch den Linearzeichenunterricht nicht der Gesamtheit der Schüler zugute kommt.

---

[1]) Vgl. F. Poske, Die Leitsätze des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Diese Zeitschrift 1916, Heft 11/12.

Wir fordern demgegenüber von OII bis OI je eine Stunde pflichtmäßiges geometrisches Zeichnen, das im unterrichtlichen Zusammenhang mit dem mathematischen Unterricht steht, also von dem gleichen Lehrer erteilt wird.

„Werden diese beiden Maßnahmen getroffen, dann wird davon nicht nur die Schulung der geometrischen Anschauung einen Vorteil haben, der ohne Einbuße des logischen Zieles erreicht wird; es wird dann auch möglich sein, genügend Zeit für die so notwendige Übung im numerischen Rechnen und damit die Schulung des Zahlensinnes bis in die obersten Klassen aller Schularten hinein zu gewinnen."

Solche Wünsche sind nicht von einseitiger Fachpolitik diktiert. Aber gegenüber den mannigfachen Vorschlägen und Forderungen anderer Fächer erschien es notwendig, auch die Stellung des mathematischen Unterrichts an höheren Schulen einmal in knappen Umrissen zu kennzeichnen. Kein verständiger Schulmann wird den Wert des ethischen Gehaltes des Unterrichts verkennen wollen. Es handelt sich dabei überdies keineswegs um ein Privileg der sogenannten ethischen Fächer: auch die Mathematik z. B. führt bis zu den höchsten Fragen der Weltanschauung heran, auch sie stählt den Willen, erzieht zur Persönlichkeit. Aber das ist das Entscheidende: Die Zukunft wird von der Jugend nicht bloß Kraft des Willens verlangen, sie wird daneben alle Kräfte des Geistes und der Sinne fordern, angespannt aufs äußerste zur Beherrschung der Wirklichkeit.

Jena. W. Lietzmann.

Das Französische als Schulfach nach dem Weltkriege.

Entgegnung.

In einem Aufsatz dieser Monatschrift 1916 S. 489ff. kommt Fritz Friedrich wieder zu dem Ergebnis, daß dem Französischen auch nach dem Krieg die erste Stelle unter den neueren Fremdsprachen eingeräumt werden müsse. Er wendet sich dabei scharf gegen meine Ansicht, die ich in der von Janell herausgegebenen Kriegspädagogik (Leipzig 1916) ausgesprochen habe. Er beanstandet es, daß ich dem Französischen „überhaupt nicht das bescheidenste Wort der Rechtfertigung gönne." Ganz so böse bin ich nicht, denn aus meinen Ausführungen kann man die Gründe herauslesen, die mich bestimmten, das Englische für wichtiger zu halten.. Ich hätte diese Gründe ausdrücklich zusammenstellen können und hätte dies auch getan, wenn ich nicht überzeugt wäre, daß man dadurch die Anhänger des bisherigen Zustandes doch nicht umstimmen kann. Ich habe bei allen den Eindruck, daß sie mehr aus Gefühls- als aus Verstandesgründen für das Französische eintreten. Die französische Sprache und Literatur gefällt ihnen besser als die englische, sie haben sich mehr damit beschäftigt, der Unterricht macht ihnen Freude: diese und ähnliche Gründe scheinen mir in letzter Linie ausschlaggebend zu sein. Nach der mir vorliegenden Literatur sind es vorwiegend ältere Herrn oder solche, die Französisch, nicht Englisch als Hauptfach haben oder nur an Gymnasien tätig gewesen sind, die eine Kürzung der französischen Stunden bekämpfen, und das ist

durchaus verständlich. Man müßte Gründe mit durchschlagender Beweiskraft anführen können, um sie zu überzeugen, und das ist unmöglich, da es sich um eine Neuerung handelt, die praktisch erst erprobt werden soll. Da mir außerdem nur ein beschränkter Raum zur Verfügung stand, schien mir die Frage wichtiger, was wir machen sollen, wenn das Französische nicht mehr die erste Stelle einnimmt, woraus sich eine praktische Begründung meines Standpunktes ergibt. Wer sich für die Erörterungen über die zukünftige Stellung der beiden Sprachen im Schulunterricht näher interessiert, den muß ich bitten, die darüber erschienenen Aufsätze nachzulesen, wobei ihm das der Kriegspädagogik beigegebene sehr umfangreiche Literaturverzeichnis gute Dienste leisten wird. Ich will gar nicht leugnen, daß auch bei mir Gefühlsgründe mitsprechen, wenn ich dem Englischen eine größere Bedeutung zuerkenne; bei mir sind es aber nicht die oben angeführten, sondern ich ziehe das Englische für den Schulunterricht vor, weil ich den Schülern lieber Geist bieten möchte als esprit, ihnen lieber Figuren in Stiefeln und Wams vorführe als Figürchen in Seide und Stiefeletten.

Wenn ich sage, daß die englischen Schriftsteller rein sprachlich viel härtere Nüsse zu knacken geben als die französischen, so meine ich damit nicht, wie Friedrich zu glauben scheint, daß man nicht auch schwierige französische Schriftwerke ausfindig machen kann, ich behaupte nur, daß sich im allgemeinen französische Bücher leichter lesen als englische. Es ist ein Charakteristikum der französischen Sprache, daß sie leicht flüssig ist, sonst wäre sie nicht die Sprache der Modedamen und wohl auch nicht die der Diplomaten. Sie eignet sich besser für Komödien, die englische besser für Tragödien oder ernste philosophische Literatur. Einem schwer geschriebenen französischen Buch fehlt meines Erachtens der echt französische Geist, und schon darum scheint es mir für den Sdhulunterricht nicht geeignet. Auch glaube ich nicht, daß es dem Durchschnittslehrer gelingen wird, die Schüler für die Lektüre eines solchen Buches zu begeistern.

Daß für den Anfang dem deutschen Schüler das Englische leichter wird als das Französische ist für mich ein Hauptgrund, weshalb ich damit anfangen möchte, selbst wenn es zunächst nur auf einen „mechanischen Worttausch hinauskäme", was aber durch den Lehrer leicht vermieden werden kann. Die Hauptsache ist mir, daß man rasch vorwärts kommt, so daß man sich bald auch inhaltlich wertvollen Stoffen zuwenden kann.

Wenn man meint, der Schüler könnte trotz der geringeren Zahl der Unterrichtsstunden besser Englisch als Französisch, so glaube ich, daß dies auf einer gewissen Selbsttäuschung beruht, weil man sich im Französischen daran gewöhnt hat, den Schülern, angeregt durch den, wie es scheint, unsterblichen Ploetz, akademisches Französisch vorzusetzen, mit dem sie sich im gewöhnlichen Leben höchstens lächerlich machen. Dazu gehört unter den von Friedrich gerühmten Eigenschaften der französischen Sprache in erster Linie das Passé défini und der häufige Gebrauch des Konjunktivs. Es ist aber durchaus unnatürlich, wenn wir französischer sein wollen als die Franzosen, nur um möglichst viele Besonderheiten der Sprache, „logisch zu erklären und die grammatischen Erscheinungen in möglichst großer Klarheit und Schärfe erkennen zu lassen". Geben wir das akademische Französisch preis, womit ja bereits zum Entsetzen der eingefleischten Grammatiker im Sinn

des alten Ploetz der Anfang gemacht wurde, so wird das Französische für die „Schulung des Denkvermögens und des Sprachgefühls" vor dem Englischen nicht mehr viel voraushaben. Ich bin im übrigen überzeugt, daß man unter allen Umständen mit Hilfe eines guten Lehrbuchs, das auf dem Deutschen aufgebaut ist, aus dem Englischen genau so viel allgemein erzieherische Werte gewinnen kann wie aus dem Französischen.

Auch Friedrich hält es für wahrscheinlich, daß Frankreichs Bedeutung in der Welt nach dem Krieg nur sehr gemindert fortbestehen werde, meint aber, daß dies für unsere Frage nicht ausschlaggebend sei, und weist auf die alten Sprachen hin. Damit kommen wir auf einen Hauptpunkt, in dem seine und meine Ansicht auseinander gehen. Ich halte es für grundsätzlich falsch, wenn man die Erlernung der neuen Sprachen auf ähnlichen Grundsätzen aufbaut wie die der alten. Bei den alten Sprachen schauen wir rückwärts, bei den neuen vorwärts, Darum müssen uns bei der Erlernung der neueren Sprachen auch praktische Zwecke leiten, nicht nur unmittelbar wissenschaftliche. Daß ich dabei nicht an groben Utilitarismus denke, geht aus meinen Ausführungen über die neueren Sprachen in der Kriegspädagogik hervor.

Sehr viel Hübsches sagt Friedrich über die Art des französischen Unterrichts; ich kann aber auch hier nur wiederholen, daß nach meiner Überzeugung ein entsprechender englischer Unterricht genau die gleichen Dienste leistet. Was im einzelnen auf der einen Seite als Minus gebucht werden muß, gleicht sich durch ein Plus auf der andern aus.

Zum Schluß bezeichnet Friedrich den Vorschlag, die Einführung des Russischen und Türkischen in Erwägung zu ziehen, als phantastisch, ohne den etwas scharfen Ausdruck zu begründen. Es ist wohl nur das Ungewohnte und Unbekannte, das ihn dabei abschreckt, darum will er lieber am „bewährten Alten" festhalten, denn Neueres schadet ja oft. Wenn wir uns aber von der Geschichte zeigen lassen, wohin uns Deutsche die Vorliebe für das Französische geführt hat, so müssen wir sie zu den Dingen rechnen, die „künftig besser beseitigt werden".

Steglitz. Walther v. Hauff.

Schlußwort.

Auf die obigen Ausführungen von Hauffs will ich nur mit wenigen Sätzen antworten, da ich glaube, daß die beiderseitigen Gründe im allgemeinen mit genügender Klarheit zur Geltung gekommen sind. Daß es auf meiner Seite gefühlsmäßige Gründe seien, die mich für den Wert des Französischen eintreten lassen, muß ich durchaus bestreiten. Die Vermutungen des Gegners (vorwiegend ältere Herren usw.) treffen auf mich fast sämtlich nicht zu; täten sie es, so würde das immer noch nicht sachlich richtige Argumente entkräften.

Zu den schwächsten Seiten der gegnerischen Beweisführung rechne ich die Art des Kampfes gegen Wesen und Gehalt der französischen Literatur. Von beiden macht sich von Hauff ein Zerrbild, eine Vogelscheuche zurecht, um dann gegen sie mit schwerem Kaliber zu Felde zu ziehen. Geht er doch so weit, zu behaupten, einem schwer geschriebenen französischen Buch fehle der echt französische Geist.

Es wird also erst ein echt „französischer Geist" nach eignem Rezept konstruiert, und dann den Werken, die den nicht aufweisen, und ihre Zahl ist Legion, der französische Charakter abgestritten. Nach dieser Methode kann man alles beweisen. In Wahrheit ist es einfach ein Vorurteil, daß die französische Literatur nur esprit und Figürchen in Seide und Stiefeletten biete. Ein Rokokozeitalter, für das diese Beschreibung zutrifft, hat es nicht nur in Frankreich gegeben; es ist für dieses Land und Volk so gut wie für die andern längst überwunden. Daß die Franzosen die Kunst geistvollen Plauderns besonders fein ausgebildet haben, ist unbestritten und erhöht den Reiz viele Erzeugnisse ihres Schrifttums; ihr Wesen macht es aber nicht aus. Mit einer Leidenschaft und einem Ernst wie nur irgendein Volk haben sich ihre geistigen Führer immer aufs neue den großen Problemen des menschlichen Lebens zugewendet und in allen literarischen Kunstformen mit ihnen gerungen. Selbst durch das Schaffen Molières, der doch „nur Komödien" geschrieben hat, geht ein tragischer Zug, kein geringerer als Goethe hat das erkannt und hervorgehoben; und derselbe sittliche Ernst beherrscht die Lebensarbeit des fruchtbaren „Komödien"-Dichters Augier, gar nicht zu reden von einem so düsteren Poeten wie Henri Becques. Wo sind denn die „Figürchen in Seide und Stiefeletten" bei Rousseau, bei Montesquieu, bei Victor Hugo, bei Toqueville, bei Mérimée, bei Flaubert, bei Balzac, bei Theuriet, bei Daudet, bei den Naturalisten und der psychologischen Schule der letzten Jahrzehnte? Die französische Romantik ist nicht eine Spur sentimentaler und weltfremder als die deutsche und die englische. Die lyrische Innigkeit von Dichtern wie Musset, Millien, Fabre, Mad. Delborde-Valmore, Aicard kann wirklich nicht überboten werden, und ist doch frei von aller Weichlichkeit. Für reine Philosophie scheinen weder Franzosen noch Engländer hervorragend begabt, und Werke solcher Art wird man ja auch in der Schule nur selten lesen lassen; was aber die Tragödie anlangt, so haben jene einen Shakespeare freilich nicht aufzuweisen, dafür aber eine recht erhebliche Anzahl literarisch wertvoller, ernster Dramen guter Mittelqualität (wenn auch uns in ihren Verstragödien die Rhetorik nur zu oft den Genuß verdirbt), während mit der englischen Dramatik nach Shakespeare 250 Jahre lang wirklich kein Staat zu machen war, und die neuesten Vertreter: Wilde, Shaw, Galsworthy, in geradezu verblüffender Weise mit echt gallischem esprit prunken. Doch ich breche ab: dieses Kapitel ist natürlich unerschöpflich.

Von Hauff bekämpft sodann das „akademische" Französisch, da wir uns mit ihm bloß lächerlich machten und nicht französischer sein sollten als die Franzosen selbst. Dieser Standpunkt ist ganz folgerichtig für einen Lehrer, der die moderne Fremdsprache lediglich für praktische Zwecke des täglichen Umgangs und Geschäfts, für den mündlichen Gebrauch und den brieflichen Verkehr lehren will. Diese Auffassung bekämpfe ich. Sie liefert Wasser auf die Mühlen derjenigen, die den Bildungswert des Sprachenlernens überhaupt bestreiten, da sich diese Alltagsparlierkunst ohne viel geistige Anstrengung selbst von sehr Minderbegabten erwerben lasse. Sie verkennt ferner, wie ich schon betonte, daß die übergroße Mehrheit nie in die Lage kommt, diese Kunst praktisch zu verwerten. Daß und weshalb man sie trotzdem nicht ganz beiseite lassen soll, habe ich gleichfalls schon angedeutet, und es ist ganz selbstverständlich, daß man den Schülern den rein literarischen Charakter

des Passé défini einprägt, sie beim Erzählen nur Gegenwart und Perfekt anwenden läßt und vor dem Gebrauch des Subjonctif de l'Imparfait warnt, u. dgl. Der Hauptgegenstand des Unterrichts bleibt aber gleichwohl das literarische Französisch (wer es durch das Wort „akademisch" zu diskreditieren glaubt, mag's tun), denn mit dem Schrifttum soll der Schüler bekannt werden, und in dieses eindringen zu können ist für jeden ein wesentlicher Gewinn, auch wenn er später selbst nie wieder einen französischen Satz spricht oder schreibt. An dem Charakter dieses literarischen Französisch ist aber der selige Ploetz unschuldig; das haben die Schriftsteller, die sich seiner bedienen, ganz allein auf dem Gewissen. Und man kann daraufhin prüfen, welche Literaturgattungen man will, von den einfachsten volkstümlichen Märchen und Legenden bis zu den strengsten „akademischen" Abhandlungen: überall und ausnahmslos herrscht dieselbe Strenge in der Wahl und Folge der Zeiten[1]) und im Gebrauch der Modi. Kein französischer Schriftsteller hat die geringste Sorge, sich durch Beobachtung dieser Normen lächerlich zu machen. Der Konjunktiv des Präsens ist übrigens auch im Alltagsfranzösischen gang und gäbe; wie oft hört man das geflügelte: Que voulez-vous que je fasse? oder ein: Faut que je vous dise, kurz, jede beliebige Form; den Konjunktiv des Imperfekts fand ich übrigens zu meiner Überraschung in modernsten Dramen im Bühnendialog, der doch das mündliche Gespräch abspiegeln soll, das ihn nicht kennt. Unsere deutsche Umgangssprache verzichtet ja übrigens auch auf eine ganze Menge von Formen und Wendungen (z. B. den Konjunktiv „sei"), deren Beseitigung aus dem literarischen Deutsch eine bedauerliche Verarmung bedeuten würde und die der Deutsch lernende Ausländer kennen muß.

Zuletzt noch zwei Einzelheiten. Ich habe nicht gesagt, ich betrachte es als sehr wahrscheinlich, daß Frankreichs Bedeutung in der Welt nach dem Kriege nur sehr gemindert fortbestehen werde, sondern dies nur als möglich, aber für unsere Frage wenig belangreich zugestanden. Warum mir der Vorschlag, das Türkische als Schulsprache bei uns einzuführen, phantastisch erscheint, habe ich in der Einleitung meines ersten Aufsatzes im Deutschen Philologenblatt Nr. 26 wenigstens in kurzen Strichen ausgeführt.

Leipzig-Gohlis. Fritz Friedrich.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg Tübingen und Würzburg im Sommersemester 1916.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommersemester 1916 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zurzeit der Erhebung im ersten Semester standen.

[1]) Zuzugeben ist, daß sich das Imparfait bisweilen, wenngleich selten, an Stellen findet, wo das Passé défini zu erwarten wäre, nie aber das Umgedrehte.

I. Im Sommersemester 1916 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1504 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1465
„ „ „ „	Realgymnasiums	26
„ „ „ einer	Oberrealschule	13

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 798 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	794
„ „ „ „	Realgymnasiums	4

c) in der Juristischen Fakultät[1]) 4701 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	3431
„ „ „ „	Realgymnasiums	881
„ „ „ einer	Oberrealschule	389

d) in der Medizinischen Fakultät 7576 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	5047
„ „ „ „	Realgymnasiums	1737
„ „ „ einer	Oberrealschule	792

e) in der Philosophischen Fakultät 8063 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	4321
„ „ „ „	Realgymnasiums	2183
„ „ „ einer	Oberrealschule	1559

Hiervon studierten:

1. Philosophie 1003 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	665
„ „ „ „	Realgymnasiums	249
„ „ „ einer	Oberrealschule	89

2. Klassische Philologie und Deutsch[2]) 1536 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1217
„ „ „ „	Realgymnasiums	220
„ „ „ einer	Oberrealschule	99

3. Neuere Philologie[2]) 1377 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	553
„ „ „ „	Realgymnasiums	531
„ „ „ einer	Oberrealschule	293

4. Geschichte[2]) 622 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasuims	351
„ „ „ „	Realgymnasiums	191
„ „ „ einer	Oberrealschule	80

[1] Einschl. d. Staatswissenschaften in Freiburg, München, Tübingen u. d. Forstwissenschaft in München u. Tübingen.

[2]) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2672 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1119
„ „ „ Realgymnasiums 780
„ „ „ einer Oberrealschule 773
6. Sonstige Studienfächer 853 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 416
„ „ „ „ Realgymnasiums 212
„ „ „ einer Oberrealschule 225

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 76 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 75
„ „ „ „ Realgymnasiums 1
b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 4 Studierende, alle immatriliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.
c) in der Juristischen Fakultät[1]) 323 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 201
„ „ „ „ Realgymnasiums 94
„ „ „ einer Oberrealschule 28
d) in der Medizinischen Fakultät 294 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 117
„ „ „ „ Realgymnasiums 127
„ „ „ einer Oberrealschule 50
e) in der Pholisophischen Fakultät 478 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 168
„ „ „ „ Realgymnasiums 189
„ „ „ einer Oberrealschule 121

Hiervon studierten:
1. Philosopaie 53 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 25
„ „ „ „ Realgymnasiums 21
„ „ „ einer Oberrealschule 7
2. Klassische Philologie und Deutsch[2]) 71 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 55
„ „ „ „ Realgymnasiums 18
„ „ „ einer Oberrealschule 8
3. Neuere Philologie[2]) 91 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 13
„ „ „ „ Realgymnasiums 50
„ „ „ einer Oberrealschule 28

[1]) Einschließlich der Staatswissenschaften in Freiburg, München, Tübingen, und der Forstwirtschaft in München und Tübingen.

[2]) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

4. Geschichte[2]) 55 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 16
   „ „ „ „ Realgymnasiums 27
   „ „ „ einer Oberrealschule 12
5. Mathematik und Naturwissenschaften 156 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 41
   „ „ „ „ Realgymnasiums 59
   „ „ „ einer Oberrealschule 56
6. Sonstige Studienfächer 42 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 18
   „ „ „ „ Realgymnasiums 14
   „ „ „ einer Oberrealschule 10

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Kriegslyrik.

1. **Kurt Werner,** Kriegsgedichte für die deutsche Jugend. Leipzig 1916. Xenien-Verlag. 51 S.
2. **Paul Lang,** Die Trommel schlug zum Streite. Vaterländisches Kriegslesebuch für Deutschlands Schulen. München o. J. Verlag Carl Schnell. 160 S. 1,80 M. 20 Pf.

Daß wir schon jetzt Kriegsgedichte im deutschen Unterricht aller Klassen zu behandeln haben, unterliegt wohl keinem Zweifel. Schwierig ist es nur, das literarisch wertvolle und für die Schule passende Material zu finden, da unsere Lesebücher hier noch versagen. Bei der großen Zahl der Kriegsgedichtbücher (über 300) ist es den meisten Lehrern wohl nicht möglich, selbst das Richtige zu finden; sie sind daher auf Auswahlsammlungen angewiesen. Solche Auswahlsammlungen würde ich auch aus anderer Erwägung den Gedichtbüchern eines Dichters vorziehen. Das in den Vordergrund tretende sind hier nicht die Dichter, sondern das Weltereignis und die großen Männer, in denen es sich verkörpert. Soll nun der Krieg in seiner Erscheinung und Wirkung recht eindringlich auf die Jugend reden und möglichst vielseitig erfaßt werden, so müssen wir recht viele Dichter aller Stände und Lebensalter zu Worte kommen lassen. Das Gesamtbild, das wir durch die Dichtung zu geben suchen, kann natürlich erst dann als einigermaßen abgeschlossen gelten, wenn nicht nur Kriegsereignisse und Einzelerlebnisse, sondern auch Kriegsstimmungen berücksichtigt sind. Für die unteren und mittleren Klassen wird man epische Heldenlieder, für die Oberklassen Stimmungslyrik bevorzugen. Eine Mustersammlung für diese Art hat Biese in den beiden Bändchen „Poesie des Krieges" gegeben, für die andere Lomberg. Zu diesen bereits gewürdigten Sammlungen gesellen sich jetzt zwei weitere von Kurt Werner und Paul Lang.

Werners Auswahl ist billig und gut; das ist schon für den Schulgebrauch eine gute Empfehlung. Der Schwerpunkt scheint mir hier in den Gedichten zu liegen, die allgemein menschliches Erleben widerspiegeln. Hier sind hervorzuheben: 'Der kleine Reiter' von Reinhold Braun, 'Mein Kriegsfreiwilliger' von Konrad Weigelt, 'Drei Söhne' von Friedrich Brücker, 'Abendgebet eines deutschen Jungen' von M. v. G., 'Da ward es still' von Max Schmerler, 'Vermißt' von Klara Blüthgen, 'Ein Kinderbrief' von Günther Pogge. Neben liebgewordenen Bekannten (Presber, Avenarius, Lauff, Herzog, Schüler, Zuckermann und Maria Weinand) begegnen uns viele neuen Gesichter, auch einzelne Leute aus einfachen, schlichten Lebens-

verhältnissen kommen zu Wort: ein Obertertianer ('Für uns' S. 42) und eine Frau Oberpostschaffner Krause ('Nachruf einer Mutter' S. 43). Das ist recht, denn erst so gewinnen wir einen Einblick in das Fühlen des ganzen Volkes. Ich bedauere es darum lebhaft, daß der deutsche Arbeiter fehlt. Die Auswahl könnte überhaupt reichhaltiger sein.

Nach anderen Gesichtspunkten sind die Kriegsgedichte ausgewählt, die Paul Lang, der erblindete Lehrer und Würzburger Dichter, in seiner Sammlung 'Die Trommel schlug zum Streite' vereinigt. In der Überzeugung, daß Jugendliche vorzugsweise von kraftvollen Handlungen und inhaltsreichen Begebenheiten mächtig ergriffen werden, aber mit Stimmungsgedichten nicht viel anfangen können — das trifft meines Erachtens aber nur für Knaben im Volksschulalter und auch hier nur im allgemeinen zu —, wählt er fast nur episch-gegenständliche Gedichte. Sie sind von einigen Fachleuten geprüft und im Unterricht der Volksschule erprobt. Ohne Zweifel ist die Auswahl — wenn auch einseitig — doch gut. Die Gedichte werden nach Namen der Dichter in alphabetischer Folge angeführt; richtiger wäre es, da doch die Ereignisse des Krieges im Mittelpunkt stehen, auch nach der stofflichen Zeitfolge die Gedichte anzuordnen.

3. **Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen** (Lambeck-Kurze-Rühlmann).
   Abt. II; 175: Wilhelm Peper, Deutsche Kriegslieder aus den Jahren 1914/16. Verlag B. G. Teubner in Leipzig und Berlin. 32 S. 40 Pf.
4. **Kriegsschriften des Kaiser-Wilhelm-Danks** im Verlage der Kameradschaft Berlin W 35. Heft 55/56: Bogdan Krieger, Feldgraue Dichter. Preis 60 Pf. (beim größeren Bezuge nur 30 Pf.)
5. **Albert Espey,** Der Sämann. Gleichnisse und Reden nach Heilandsworten den deutschen Menschenkindern in großer Zeit wiedererzählt. Berlin SW 11, Concordia Deutsche Verlags-Anstalt. 1916. Preis 80 Pf.
6. **Schaube-Brieg,** Kriegsepigramme. Denkzettel für England und sein Gefolge. Berlin SW 11, Concordia Deutsche Verlags-Anstalt 1916. Preis 2,50 M., geb. 3,50 M.
7. **Vaterländische Abende.** Eine Sammlung zeitgemäßer Vorträge für Jugendpflege und Volksbildung. Herausgegeben von Kriesschulinspektor Pottag. Heft 4: Wolfgang Greiser, Das deutsche Kriegs- und Soldatenlied von seinen Anfängen bis zur Jetztzeit. Heft 5: Prof. Dr. Heinrich Meisner, Ernst Moritz Arndt als patriotisches Vorbild. Heft 6. Chr. Tränkner, Weltkrieg und Dichtung. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Preis des Heftes 30 Pf.

Für den Geschichtsunterricht sind die von Peper in Lambecks Quellensammlung herausgegebenen Kriegslieder ausdrücklich bestimmt. Es kommt dem Herausgeber also vor allem darauf an, jene Gedichte zu bringen, die am klarsten das gewaltige völkische Erlebnis des deutschen Geistes widerspiegeln. Das kann natürlich nicht durch Einzelausgaben nur anerkannter Dichter geschehen, da der einzelne Dichter nicht imstande ist, das gewaltige, vielgestaltige Bild des Weltkrieges aufzurollen; zudem ist es eine unbestrittene Tatsache, daß in diesem Kriege gerade die unbekannten und namenlosen Dichter oft am besten das eigene Erlebnis dichterisch gestaltet haben. Peper greift recht bedeutsame Themen heraus: die erste

Gruppe weist Dichtungen auf, die durchglüht sind vom Bewußtsein der Heiligkeit dieses deutschen Kampfes und der Zuversicht auf Deutschlands Sieg. Aus der nächsten Gruppe klingt wider deutsche Zukunft und tiefes Gottvertrauen. Von der Heimatliebe, vom Heldenkampf selbst, vom Einzelerlebnis berichtet eine andere Reihe. Auch die Streiter hinter der Front sind in dem Abschnitt „Heimat und Opfer" nicht vergessen. Das Ganze klingt aus in dem Gedanken, daß alle Opfer Saat für Deutschlands Zukunft sein müssen. Bei aller Anerkennung der Treffsicherheit und des Geschmackes, die Peper in dieser Auswahl bekundet, kann ich doch seine Aufgabe nicht als gelöst betrachten. Der gewaltigste aller Kriege, den die Menschheit gesehen, kann weder in seiner gigantischen Erscheinung noch in seiner das ganze völkische Erleben aufwühlenden und erneuernden Wirkung in einer kleinen Sammlung von Gedichten auf 32 Seiten erfaßt und veranschaulicht werden. Die Fülle des Stoffes läßt sich nicht in wenige Gruppen zwängen, das zeigt schon die wenig scharfe Sonderung der verschiedenen Teile. Vor allem aber fehlt ja noch ein sehr wichtiger Teil des Weltkrieges, der Abschluß. Die Sammlung dürfte also auch noch verfrüht sein.

Ein viel farbigeres und naturgetreueres Bild vom Weltkrieg entrollt uns der Hausbibliothekar des Kaisers, Bogdan Krieger, mit seiner verdienstlichen Sammlung von Soldatenliedern. Was vor allem aus diesen Gedichten zu uns spricht, ist die Unmittelbarkeit des Erlebnisses und der Empfindung. Hier in diesen von literarischer Tradition freien Volksliedern fühlt man den echten Herzschlag des deutschen Soldaten und des deutschen Volkes. Nicht auf die Form, auf die Sache kommt es bei diesen schlichten Liedern an. Sie sind entstanden unter dem Donner der Geschütze, im heißen Ringen der Schlacht, auf Märschen und in Unterständen, auf einsamer Wacht zu Wasser und zu Lande, an der offenen Gruft gefallener Kameraden. Darum tragen sie alle den Zauber des unmittelbar Erlebten an sich. Sie atmen frischen Soldatengeist, echte Kameradschaft und edle Menschlichkeit und treffen ebenso glücklich den Ton für Schilderungen wilder Männerschlachten wie für die gemütvolle Innigkeit deutscher Heimatsehnsucht. Unvergeßlich sind wohl jedem Leser die zarten Kinderlieder, in denen die ganze glutvolle Liebe zu Weib und Kind ausströmt (vgl. Müller, Des Kindes Nachtgebet S. 62 und Türck, Soldatenkind S. 64). Es ist keine Übertreibung, wenn man die Lieder unserer Feldgrauen zu den wertvollsten Kulturdenkmälern unseres durch Geist und Gemüt gleich ausgezeichneten Volkes rechnet. Sie verdienen deshalb einen Ehrenplatz in jedem deutschen Hause, zumal der geringe Preis jedem die Anschaffung ermöglicht. Der Herausgeber hat sich ein großes Verdienst erworben; man kann ihm ehrlich raten, seine Sammlung fortzusetzen, denn noch manches wertvolle Soldatenlied harrt der Wiedererweckung.

Von der religiösen Erneuerung und Vertiefung, die vom Weltkrieg ausgeht, zeugt die Bearbeitung von Gleichnissen und Aussprüchen des Heilandes durch Espey. Er versucht es, im schlichten Ton der Gleichnisse des Herrn die Gedankentiefe seiner weisheitsvollen Lehren auszuschöpfen und zum Zeiterlebnis in lebendige Beziehung zu setzen. Gewiß ein zeitgemäßes und dem Volksempfinden zusagendes Unternehmen! Ob das dem Dichter gelungen ist, das mögen Berufenere beurteilen. Mir kommen doch manche Ausgestaltungen recht verwässert und ein-

seitig nationalistisch ausgebeutet vor. Auch die Form behagt mir nicht; da ist mir die schlichte, durch Jahrhunderte geheiligte Prosaform doch lieber als solche Versform. Für die Schule kommen die biblischen Neudichtungen als Lesestoff nicht in Betracht. Den Kriegern in der Front und in Lazaretten mögen sie nicht ohne Wert sein.

Dasselbe gilt von den Kriegsepigrammen des Abgeordneten Schaube-Brieg. Der größte Teil dieser 360 Denkzettel ist gegen den Schürer des Weltenbrandes, England, gerichtet; andere stellen die Moral und Phrase der Franzosen, Russen und Italiener bloß; in einem Schlußteil „Xenien für allerhand Neutrale" werden Rumänen, Yankees und gewisse Volksgenossen an den Pranger gestellt. Die Epigramme haben alle Vorzüge und Schwächen, wie sie der Karikatur eigen sind. Durch Übertreibungen d. h. einseitiges Herauskehren der Eigenarten veranschaulichen sie treffend Fehler und Schwächen unserer Feinde, aber sie geben ein Zerrbild und kein natürliches Bild. Deshalb soll man sie nicht in die Hände der Jugend geben, die an sich schon zu Übertreibungen neigt. Reife Menschen mit politischer Schulung werden am Witze und Geist des Verfassers und seiner mannhaften Gesinnung Freude haben, zumal die Epigramme nie ins Unedle verfallen und selten flach und albern werden.

Zum Schlusse wende ich mich einem Unternehmen zu, das freudig zu begrüßen ist und weitgehendste Berücksichtigung verdient: ich meine die Sammlung zeitgenössischer Vorträge für Jugendpflege und Volksbildung, die Kreisschulinspektor Pottag unter dem Kennwort „Vaterländische Abende" herausgibt. Wer das Bildungsbedürfnis unseres Volkes kennt und sich jahrelang in den Dienst der geistigen Hebung des Volkes gestellt hat, weiß, wie nötig in kleineren Städten und auf dem Lande die Veranstaltung von allgemein bildenden Vorträgen im Frieden und besonders jetzt in der Kriegszeit ist. Man möchte wünschen, daß sich recht viele Berufene — und dazu rechne ich vor allem die Lehrer — dieser echt vaterländischen Aufgabe widmen. Freilich nicht jedem steht das geistige Rüstzeug zu Gebote. Deshalb wird die Sammlung passender Vorträge manchem sehr willkommen sein. Damit sie aber nicht zu Eselsbrücken werden, müßten sie den Leser durch Angabe anderer Hilfsmittel, Anregungen zu verwandten Themen und Hinweise auf empfehlenswerte Literatur zu selbständiger Arbeit anleiten. Auch Zusammenstellungen von Dichterabenden wären von Nutzen. Möge die Sammlung recht bald in diesem Sinne ausgebaut werden! Bisher sind in der Sammlung erschienen: Heft 1: Das eiserne Kreuz in Geschichte und Dichtung von Heidenreich, Heft 2: Der Krieg als Erzieher zum Deutschtum von Lehmann-Raschik, Heft 3: Die Vorgeschichte des Weltkrieges 1914—15 von Schröder und die oben erwähnten, mir vorliegenden drei Hefte 4—6. Ohne in eine Kritik von Einzelheiten einzutreten, kann ich allen Vorträgen das Zeugnis ausstellen, daß sie allgemeinverständlich, zeitgemäß und anregend sind.

Viersen. Heinrich Deckelmann.

b) Einzelbesprechungen.

Paul Kaestner, Schulverwaltungsrecht mit Disziplinarrecht für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. Quelle und Meyer, Leipzig 1916. 304 S. 8°. Geb. 7 M.

Das Schulverwaltungsrecht ist in der Literatur bisher stiefmütterlich behandelt worden. Außer den größeren Sammlungen von Gesetzen und Verordnungen und umfangreichen Handbüchern ist bis vor kurzem kaum ein Buch erschienen, das eine schnelle Einführung ermöglicht. Es ist auch bemerkenswert, daß sich gerade philologisch gebildete Schulmänner von dieser Bürgerkunde im eigenen Hause ferngehalten haben. In der Sache selbst liegt das nicht. Ist doch die beste kurze deutsche Darstellung englischer Staats- und Rechtseinrichtungen von einem praktischen Schulmann verfaßt. Der Grund ist wohl darin zu suchen, daß unser Schulrecht auf äußerst zahlreichen Bestimmungen beruht, die nur den Mitgliedern der Aufsichtsbehörden im Zusammenhang zugängig sind. Kurze systematische Darstellungen sind deshalb ein Bedürfnis geworden. Dem hat vor einiger Zeit Oberregierungsrat Dr. Peters in seinem „Schulrecht" und jetzt die vorliegende Schrift Rechnung getragen. Aber während das Werk von Peters sich auf alle Schulgattungen, höhere Schulen und Volksschulen erstreckt, beschränkt sich das vorliegende Buch des im Kultusministerium arbeitenden Regierungsrats Kaestner auf die höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten; es dürfte in seiner Art einzig sein.

Der Schulpolitiker weiß, daß Streitfragen nicht nur im eigentlichen Schulwesen, nicht nur über die Erziehung, Berechtigung usw. bestehen. Auch das Schulverwaltungsrecht ist der Boden grundsätzlicher Meinungsverschiedenheiten; so sind die Rechtsstellung des Oberlehrers, das Verhältnis der Patronate zum Lehrkörper und zum Staat, die Befugnisse der Gemeinden und der Kirche, der Machtkreis der Direktoren umstritten. Kaestner geht diesen Fragen nicht aus dem Wege, sondern beantwortet sie nach der Auffassung der Staatsbehörden. Er betont von vorneherein, daß er sich dieses Ziel gesteckt hat, und bleibt seinem Vorsatz auch durchweg treu. Daher bringt er im allgemeinen nur eine Belehrung über das staatlich geübte Recht. Indessen wird der praktische Wert des Buches gerade dadurch außerordentlich erhöht. Denn der Direktor, für den wohl in erster Linie das Werk bestimmt ist, wird sich in der Regel schnell und sicher unterrichten wollen. Auch die Gemeindebehörden werden vor allem die amtliche Auffassung erfahren müssen, wenn sie Schulen gründen, umwandeln oder auflösen, Staatszuschüsse erhalten, Lehrkräfte oder Direktoren anstellen oder auf ihre Entlassung einwirken wollen. Das Buch behandelt die Zusammensetzung und Rechtstellung der Schulbehörden und des Lehrkörpers, Vorschulen, Privatschulen, Rektoratsschulen, die höheren Schulen, Präparandenanstalten, Lehrerseminare, Anstellung, Versetzung in den Ruhestand, Hinterbliebenenfürsorge, das Disziplinarrecht, Kassen- und Haushaltswesen u. dgl. Erfreulich ist die klare und gemeinverständliche Sprache.

Düsseldorf. Max Matthias.

Artur Schloßmann, Die Kämpfe Julius Cäsars an der Aisne im jetzigen Gefechtsbereich sächsischer Truppen. Mit 5 Abbildungen und einer Tafel. Leipzig 1916. Verlag von F. C. W. Vogel, 33 Seiten. Preis 90 Pf.

Es ist stets überaus erfreulich, wenn sich auch außerhalb des engeren Kreises der Zunftgenossen Männer von anerkanntem Wert und Gewicht finden, die den klassischen Studien nicht nur Interesse entgegenbringen, sondern sich auch schriftstellerisch auf diesem uns so teuren Gebiet betätigen. Die vorliegende Schrift dürfte auch der Fachmann mit lebhafter Freude und Befriedigung lesen. Der Verfasser, Direktor der Kinderklinik an der Düsseldorfer Akademie, z. Z. Chefarzt eines Feldlazaretts, hat eineinhalb Jahre auf dem Schauplatz der Aisnekämpfe zugebracht, die Cäsar II, 1—12 schildert. Er ist heimisch geworden im fremden Lande und weiß jede kleinste Einzelheit in meist überzeugender Weise örtlich aufzuklären. Dazu kommt, daß sich in uns allen, die wir selbst Geschichte erleben und dazu beitragen, Geschichte zu machen, der Sinn für das Große in früheren Tagen geschärft hat, und mit Erstaunen erkennen wir an der Hand des Verfassers in der Vergangenheit die Gegenwart wieder. Da lesen wir d. b. g. I, 36 Jus esse belli, ut, qui vicissent, iis, quos vicissent, quemadmodum vellent, imperarent. „Es ist Kriegsrecht, daß die Sieger die Besiegten behandeln, wie sie es für zweckmäßig halten". Item populum Romanum victis non ad alterius praeceptum, sed ad suum arbitrium imperare consuesse. „So ist das römische Volks gewohnt, sich nicht von anderen Vorschriften hierüber machen zu lassen, sondern es handelt nach eigenem Ermessen". Die Legion erscheint uns als Division, der Quästor als Armeeintendant. Die Armee mit der ganzen Bagage legt täglich nur 15 Kilometer zurück; wenns aber darauf ankommt, schnell zuzufassen, stößt die Spitze des Heeres 45 Kilometer vor. Die Belgier richten ein Trommelfeuer gegen die Verteidiger der Mauer. Der Erfolg ist durchschlagend: in muro consistendi potestas erat nulli. Sengend und plündernd nach Art der Russen ziehen sie durch das Gebiet der Remer. Die numerische Überlegenheit ist nicht ausschlaggebend gegen einen Führer, der Nerven hat. Zwischen den buntscheckig zusammengewürfelten Truppen entstehen Spannungen und Eifersüchteleien. Nach einem Mißerfolg wird ein großer Kriegsrat zusammengerufen, bei dem nichts Vernünftiges herauskommt. Der überlegene Feind muß unter großen Verlusten weichen, die verfolgenden Truppen kehren befehlsgemäß (planmäßig) ins Lager zurück (ut erat imperatum). Die Hetzer, durch welche die Bellovaker zum Anschluß an das belgische Bündnis bestimmt wurden, fliehen nach England; und zwei Jahre späte macht Cäsar eine Invasion in England, weil von dort stets geschürt und den Gegnern geholfen wurde: in Britanniam proficisci contendit, quod omnibus fere bellis hostibus nostris inde subministrata auxilia intellegebat. Überall wird klar, daß die Worte Cäsars, so einfach und schlicht sie klingen, in lapidarer und unvergänglicher Größe dem Gedanken Cäsars Ausdruck geben und kurz, aber lichtvoll die Ereignisse schildern. Der Text ist durch Karten trefflich illustriert, nur bei der Auseinandersetzung über den Hügel bei St. Thomas, der Vieux Laon oder Camp des Romains genannt wird, vermißt man eine Kartenskizze. Diesen Hügel nämlich hält Schloßmann für die Stätte des alten Bibrax, eine Ansicht, die wohlbegründet erscheint. Nur bleibt ein Zweifel deshalb zurück, weil nichts darüber gesagt wird, ob dort Stadtreste ausgegraben sind. Zwei kleine Fehler finden sich auf Seite 15, erstens der Druckfehler Gabba statt Galba, und zweitens scheint es nach dem Wortlaut Schloßmanns, als ob die Veliokassen 10000 Mann gestellt hätten und ebenso die Veromanduer, während nach Cäsar und auch nach Schloßmanns Darstellung

Veliokassen und Verom anduer zusammen 10000 Mann ins Feld schickten. Der Verfasser kommt zu dem Schluß, daß es falsch ist, für die Zukunft die reale Bildung der Jugend auf Kosten der Humanistischen zu empfehlen. Wir sollen bedenken, daß dasjenige Volk, das noch am treuesten am Humanismus festgehalten hat, auch technisch, militärisch und moralisch am höchsten steht. Was der Verfasser im Kriege und in seinem realen Berufe als Arzt erfahren hat, überzeugte ihn von der Richtigkeit der Worte Goethes: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur imme fort die Basis der höheren Bildung bleiben".

Potsdam. Karl Brandt.

Walter Goetz, Deutschlands geistiges Leben im Weltkrieg, Gotha 1916. Perthes Schriften zum Weltkrieg Nr. 11. 51 S. 8°. Brosch. 1 M.

Ein vortreffliches Schriftchen des Leipziger Geschichtsprofessors, der zugleich, wie wir Seite 30 erfahren, als Hauptmann im Felde stand oder noch steht. Er zieht mit eingehender Sachkenntnis und in fesselnder Weise die Summe unserer geistigen Arbeit im gegenwärtigen Kriege.

In der Auseinandersetzung mit uns, dem Deutschtum und seiner Kultur, besteht ein großer Teil unserer geistigen Arbeit seit dem August 1914. Den gehässigen Äußerungen der Feinde gegenüber haben wir uns die Objektivität des Urteils bewahrt und dann, trotz aller durch den Krieg gerissenen Lücken, die geistige Arbeit wie im Frieden weitergeführt.

Die deutschen Zeitungen haben in einheitlicher Gesinnung und Selbstzucht der Nation in dieser großen Zeit würdig zur Seite gestanden, alle kleinlichen Interessen der Partei besonnen zur Seite geschoben. Die Wissenschaft stellte sich mit allen ihren Kräften der Öffentlichkeit zur Verfügung in Hingabe des Einzelnen an die höchtse Idee von der Gesamtheit und hat dem nationalen Ziel in vollstem Maße gedient. Die Vertreter der Wissenschaft haben die Nation zur vollen Klarheit über die Ereignisse der Gegenwart gebracht. Dann nahm auch die deutsche Wissenschaft ihre alte Arbeit wieder auf. So ist der deutsche Gelehrte sich selber treu geblieben. Die Frankfurter Universität aber erstand, als Deutschland seinen größten Daseinskampf führen mußte, und zeigte dadurch, wie hinter den deutschen Waffen die Nation mit ihrer vollen geistigen und sittlichen Tatkraft stand. In den Schulen hat der Krieg den Sinn für Disziplin und die Notwendigkeit guten Unterrichts um so stärker geweckt, je deutlicher man in unseren Erfolgen ein Ergebnis unsrer gesamten Kulturarbeit und Kulturauffassung erkannte. In dem Bildungswesen bieten den besten Maßstab für die ununterbrochene Volksbildungsarbeit die Volksbibliotheken, die Regierungen aber unterstützen energisch das kulturelle Leben durch Gründungen für wissenschaftliche und künstlerische Zwecke, und vieles hat sich entwickelt, das in Friedenszeiten vielleicht langsamer gereift wäre. Und welch reiche Kulturarbeit hat in den besetzten Gebieten teils mit teils ohne Zusammenhang mit den Erfordernissen des Krieges eingesetzt! Welche Horizonterweiterung ist Hunderttausenden unsrer Volksgenossen zuteil geworden, die bis so fern hin fremdes Leben haben kennen gelernt! Reiches Bildungsbedürfnis zeigte sich im Felde bei unsern Kriegern, und wie wurde für sie gesorgt! (S. 31). Die eigentliche Kriegsliteratur ist positiven, sittlichen Gehalts, die Nation in ihrem Daseins-

kampf stützend, ihr sittliches Selbstbewußtsein festigend, ihre Aufgabe in der Welt für Gegenwart und Zukunft aus ihrer Vergangenheit aufbauend, reich an Kritik über uns selber, aber gerade deshalb auch von einer inneren Stärke ohne gleichen. Mehr und mehr wird ernste Lektüre bevorzugt; auch hier wird der Krieg zum geistigen Erzieher der Nation, und in der heutigen Kriegsliteratur sind hohe Werte von dauernder Bedeutung vorhanden. Auch aus der Poesie (S. 37) wird manches fortleben, so lange man deutsche Lieder singt. Auch die Soldatenlieder im Volkston und die Feldpostbriefe sind von Wert. Die deutsche Kriegsliteratur hat den Krieg wohl zum Ausgangspunkt, aber die deutsche Kultur zum Ziele. Zweierlei geht als Grundzug durch diese Literatur: die Rückkehr zur Gedankenwelt der Befreiungskriege und der Wille zu einer Erneuerung des heutigen deutschen nationalen Wesens. Es kommt an auf die innere Gestalt desjenigen, was als deutsche Kultur hinausgeht in die Welt und was uns selbst das stolze Gefühl für unsere Eigenart und unseren Wert gibt. Die Reformgedanken zeigen in der Hauptsache ein gesundes Wollen, ein Streben nach dem inneren Sieg an uns selbst. Während bei unseren Feinden der Haß und die Phrase herrschen und selbst die führenden Geister der Politik und der Wissenschaft ergriffen haben oder sie doch zum ohnmächtigen Schweigen zwingen, sind es in Deutschland gerade umgekehrt die geistigen Führer der Nation, die der öffentlichen Meinung den rechten Weg gewiesen haben. Erhebt euch über das Leid! Wie vor hundert Jahren soll uns bleiben eine fortwirkende Kraft der Erhebung und der inneren Erneuerung.

Für alles haben wir gründliche tatsachliche Nachweise und Belege, auch für vieles interessante statistische Aufstellungen. Ein Schriftchen nicht groß an Umfang, aber reich an Inhalt, das viele fesseln wird und auch schon unseren Primanern zur Belehrung empfohlen werden kann.

Kassel. F. Heußner.

Walter Flex, Der Wanderer zwischen beiden Welten. Ein Kriegserlebnis. München 1917. Beck, 106 S. 8°. geb. 2,50 M.

W. Flex ist schon als Dichter und Schriftsteller bekannt. Wir haben von ihm die Verse und Gedanken aus dem Feld „Vom großen Abendmahl" (darin das Weihnachtsmärchen des 50. Regiments), sodann die Kriegsgesänge und Gedichte „Sonne und Schild", die Erzählungen „Zwölf Bismarcks" und die Kanzlertragödie „Klaus von Bismarck". Auf die Kriegsgesänge wird Seite 44 Bezug genommen, auf die Bismarckerzählungen S. 77.

In dem vorliegenden Büchlein, das als Motto die Worte Gneisenaus trägt „Auf Poesie ist die Sicherheit der Throne gegründet", schildert uns der Leutnant und Dichter Flex, wie er als Kriegsfreiwilliger in Frankreich vor Verdun den gleichfalls kriegsfreiwilligen Studenten der Theologie Ernst Wurche kennen lernte und mit ihm sich allmählich zu enger Freundschaft verband. „Die linde, junge Gütigkeit, die in ein paar hellen Grauaugen lebte und frisch und warm aus einer lebendigen Menschenstimme klang, brach wie ein helles, starkes Licht durch die Fenster meiner Seele, durchsonnend, was dumpfig war, durchwärmend, was kühl und voll Schatten war". Als treue Kameraden durchlebten sie zusammen, dann zu Offizieren befördert, den Zug vom Westen nach Osten in Freud und Leid des Kriegslebens, bis

Wurche, auf Patrouille am Simnosee schwer getroffen, seinen Wunden erlag. Und sein Bild begleitete den treuen Kameraden, bei Tag und Nacht ihm vorschwebend, auf seinen ferneren Zügen voll Mühsal und Beschwerden. Als eine wahre Nathanaelseele, eine anima candida, voll Treue, Tapferkeit, Weite und Tiefe der Seele, wird Wurche geschildert, der alle Herzen gewann, dem Flex reiche Förderung seines Innenlebens verdankte, und von dem mancher Ausspruch sich tief in des Freundes Herz prägte. Hier sei nur der eine erwähnt: „Rein bleiben und reif werden — das ist schönste und schwerste Lebenskunst". Gar fesselnd und mannigfaltig spielt sich das gemeinsame Soldatenleben ab, liebliche Naturbilder wechseln mit grauenvollen Szenen, Scherz mit Ernst, gemütliche Plauderstündchen in dem wiederkehrenden „Weißt du noch?" mit tiefgehenden ernsten Gesprächen, eine schöne Darstellung in Prosa mit ansprechenden Gedichten. Ein poetischer Hauch voll Wärme und Leben, voll Lebensfreude und tief religiösen Sinnes ist über das Ganze gebreitet. Und der Freund wird ihm zum Wanderer zwischen beiden Welten, der Welt der Dinge und der Welt des Geistes, der Welt des Realen und des Idealen, dem Zeitlichen und Ewigen, der „Willfährigkeit gegen das Göttliche und Wehrfähigkeit gegen das Menschliche", dem Soldatenleben und dem Soldatentod. Das Büchlein aber ist nicht nur ein Denkmal für ihn, sondern auch für die vielen ihm Ähnlichen, die jung wie er ihr Leben für das Vaterland gegeben haben, ein tröstendes Bild für manche trauernde Mutter wie die seine. Aus dem schönen Gedichte zu seinem Preis nur die eine Strophe:

Er war ein Hüter, getreu und rein,
Des Feuers auf Deutschlands Herde.
Nun blüht seiner Jugend Heiligenschein
Als Opferflamme im Heldenhain
Über der blutigen Erde.

Ein schönes Denkmal hat Flex sein m Freunde mit diesem Büchlein gesetzt. Wir sehen, wie anmutend der Inhalt schon wegen der idealen Freundesliebe für Schüler der oberen Klassen sein muß. Drum sei es ihnen besonders warm empfohlen.

Kassel. Fr. Heußner.

Alfred Hettner, Rußland. Eine geographische Betrachtung von Volk, Staat und Kultur. B. G. Teubner. Leipzig und Berlin 1916. Zweite erweiterte Auflage des Werkes Das europäische Rußland. X und 356 S. 8° mit 23 Textkarten. Geh. 4,20 M.

Hettner hat sein Buch über das europäische Rußland, das er gelegentlich des russisch-japanischen Krieges schrieb, in der vorliegenden zweiten Auflage hauptsächlich insofern verändert, daß er anstatt der darin enthaltenen Darlegung der politischen Stellung Rußlands einen zweiten Teil neu angegliedert hat, der die politisch-geographischen Verhältnisse des ganzen russischen Reiches eingehend behandelt. Während also die geographische Schilderung des osteuropäischen Menschen und seiner Kultur ungefähr die alte Form behalten hat, trägt das ausgereifte Werk den besonderen Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung und vermittelt für Krieg und Frieden ein eindringendes politisches Verständnis unseres russischen

Nachbarreiches, ein Gegenstück zu dem feinen Buche desselben Verfassers über die Weltstellung Englands.

Der erste Teil bietet eine anthropogeographische Zeichnung des osteuropäischen Tieflandes auf Grund eigener Beobachtung und eingehenden Studiums der fachmännischen, feuilletonistischen und Reiseliteratur, ohne deren Kenntnis man das innere Wesen der russischen Kultur und Volksart nicht tief erfassen und begründen kann. Es sind der Gegensatz zwischen Wald und Steppe, die binnenländische Abgeschlossenheit vom Meere und die östlich vorgeschobene Lage, aus denen die vom übrigen Europa abweichende Kulturentwicklung und die trotz aller Europäisierung naturgegebene Anlehnung an den Osten erwachsen sind; hieraus ergibt sich die Fremdartigkeit, die durch fast alle im Laufe der Geschichte erfolgten Einwirkungen, vornehmlich auch durch den festen Anschluß an das griechisch-orthodoxe Christentum, in ihrem Widerstreit gegen das Abendland nur verstärkt worden ist. Aus der Landesnatur und der geschichtlichen Entwicklung ist das eigentümlich rätselhafte Doppelgesicht des russischen Wesens entstanden, das dem einen als eine jugendkräftige zukunftverbürgende europäische Kolonie, dem andern als eine alte halbasiatische Despotie erscheint.

Hettner vertritt bei aller gerechten Würdigung dessen, was man am Russen Gutes findet, mehr den letzteren Standpunkt und meint, daß viele günstige Urteile über den Aufschwung unseres Nachbarreiches nur durch schöngefärbte oder gar lügnerische Quellenwerke veranlaßt worden sind. Seine Hand entwirft ein prachtvolles Charakterbild des Halbasiaten: Vom Himmel und aus der Luft des Waldlandes ergießen sich Sinnigkeit und Schwermut, Schweigsamkeit und verschwommener Tiefsinn über den Russen; die rauhe Natur lehrt ihn die passiven Tugenden der Genügsamkeit, Geduld, Fügsamkeit und Zähigkeit; die weite gleichmäßige Ebene befördert die Neigung zur Extensität statt zur Intensität, zum Ausweichen statt zum Überwinden der Schwierigkeiten und führt zur Zerflossenheit des Charakters, zum Mangel an zusammenfassender Tatkraft. Die Geschichte dagegen, der Einfluß der byzantinischen Kirche und des Tartarenjoches, hat es bewirkt, daß die große Masse des Volkes im Denken, Fühlen und Wollen dem Menschen des Mittelalters oder selbst der vorderasiatischen Länder näher steht als dem modernen Westeuropäer, daß sie im Banne der kirchlichen und staatlichen Autorität befangen ist und die Gedankenfreiheit erst kennen lernt, daß ihr geistige Gebundenheit sowie Mangel an Forschungsgeist und an Wahrheitssinn eignen. So wurden denn stummes Erdulden und blinde Unterwürfigkeit nicht nur zur völkischen Eigentümlichkeit, sondern sie werden als Nationaltugenden aufgefaßt; die Kampfmittel aber, wie immer bei Unterdrückten, sind List und Verschlagenheit im bürgerlichen, Doppelzüngigkeit im politischen Leben.

An diese Betrachtung des Menschen, der Völker und des Staates schließt der Verfasser einen Überblick über die Siedlungen an, wobei leider Warschau und Lodz als nicht zum osteuropäischen Tieflande gehörig fehlen, und geht dann zu einer klaren Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse über. Auch hier, besonders bezüglich Volkswirtschaft und Handel, weist er Rußland als das Land der Widersprüche nach. Gern vergleicht er es mit andern Kolonialländern, besonders

mit dem östlichen Nordamerika. Wenn er manchmal vielleicht etwas schwarz sieht und das Gute im Gegensatz zu anderen Beurteilern, die alles Heil der Zukunft und eine Wiedergeburt der Menschheit von dort erwarten, vielleicht zu wenig hervorhebt, so wollen wir ihm daraus keinen Vorwurf machen; sind wir Deutschen doch leider zu sehr geneigt, in unserer Fremdtümelei den fremden Völkern allzu gerecht zu werden und uns selbst zu unterschätzen. Hettner betont lobenswerterweise überhaupt bei aller Selbstbescheidung doch unsern deutschvölkischen Standpunkt als den des Kulturbringers und stellt in der Absicht, unser völkisches Rückgrat zu stärken, auch mit vollem Rechte die leider nicht selbstverständliche Forderung, daß man die deutschen Namen Dorpat und St. Petersburg nicht etwa zugunsten der russifizierten Ausdrücke vergessen soll. Wünschenswert wäre in diesem sonst vortrefflichen Abschnitte manchmal die Angabe von mehr einzelnen Tatsachen, z. B. bei der Fischerei und dem Bergbau, gerade gegenüber einer zu rosigen Auffassung.

Auch das materielle und geistige Kulturleben des Volkes hat Hettner meisterhaft dargestellt und dabei die sozialen Gegensätze kräftig unterstrichen. Er schätzt die Kulturentwicklung, namentlich die geistige, nicht hoch ein und bezeichnet das Überwuchern der Eroberungspolitik über die Kulturpolitik als die verhängnisvollste Tatsache des russischen Wesens, da sie nicht nur dem Fortschritt die nötigen Mittel entzieht, sondern auch die rückschrittlichen Gewalten stärkt. So ist das Land halb barbarisch geblieben; die großen äußeren Erfolge sind nur auf Kosten des inneren Ausbaus erfolgt und entbehren der sicheren Grundlage, die nur durch die innere Freiheit und die geistige Bildung eines Volkes geboten wird, — darüber kann die glänzende Außenseite der oberen Klassen nicht hinwegtäuschen. Hettner glaubt auch nicht, daß eine günstige Wendung durch die sittliche Kraft des altrussischen Volkes geschaffen werden kann, wie die russischen Nationalisten hoffen, sondern erwartet sie nur durch einen inneren Zwang, der anstatt der maßlosen Entwicklung in die Breite eine solche in die Tiefe und in die Höhe herbeiführt. Dann wird die Rückständigkeit zwar überwunden werden, aber die Andersartigkeit, der Gegensatz gegen Europa, wird wohl stets bestehen bleiben.

Der zweite Teil schließt an das schöne Charakter- und Kulturgemälde des europäischen Rußland und seiner Völker eine Übersicht über das gesamte russische Reich bezüglich seines staatlich-politischen Werdegangs. Wie sich die kontinentale Natur des Staates herausgebildet hat und von welchen Vorzügen und Nachteilen sein fester Zusammenhang und seine Festlandgrenze begleitet sind, die als eine der wichtigsten Eigentümlichkeiten seines Staatswesens und eine der maßgebendsten Ursachen seiner Politik bezeichnet werden müssen, wird eingehend erörtert. Geradezu als klassisch kann man die Art bezeichnen, wie Hettner die Ursachen und Ziele (warum „Motive und Tendenzen"?) der russischen Eroberungspolitik nach den verschiedenen Richtungen darlegt: jeder Absatz bringt inhaltlich goldene und formvollendet geprägte Worte. Dem räumlichen, völkischen und wirtschaftlichen Zusammenhang der einzelnen Landesteile, im besonderen auch dem Wert der Ukraine, widmet er eine gründliche Untersuchung, die auch an der jetzt so vielumstrittenen Frage der Verpflanzung von Völkerschaften nicht vorübergeht.

Und schließlich kommt der Hauptpunkt, die staatliche und volkswirtschaftliche Kraft und Macht des Reiches. Hettner beurteilt sie als gering im Verhält-

nis zur Größe des Landes und zur Stärke der Bevölkerung, vornehmlich aber, weil die geistige und sittliche Kraft des heutigen Russen so ganz gering gewertet werden muß. Despotie und Eroberungssucht hemmen den Fortschritt, innere Gegensätze und Schäden wie Willkür und Bestechlichkeit bilden die Schwächen des Staates, dessen führende Männer mit dem Gefühl unbedingter Überlegenheit und mit grenzenlosem Leichtsinn auch in diesen Krieg hineingegangen sind und der trotz seiner Mängel und trotz seiner mäßig hohen Kulturstufe wegen seiner Riesengröße doch eine gewaltige und gefährliche Macht darstellt.

Es ist ein großzügiges Kulturbild, das uns Hettner gemalt hat, mit zarten und doch kräftigen Strichen, fein und vornehm, mit weiser Verteilung von Licht und Schatten. Gelegentlich findet man wohl den Schatten zu tief, manchmal wünscht man, beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit entgegengesetzten Anschauungen, mehr Tatsachen statt allgemeiner Andeutungen, aber alles in allem können wir uns des Werkes freuen und sind dankbar für diese wertvolle Bereicherung unserer kulturgeographischen Literatur, die zudem durch eine Reihe von Kartenskizzen zweckmäßig ergänzt wird.

Essen. Victor Steinecke.

Heinrich Brinker, Abriß der Geschichte der Balkanstaaten. (Schriften zur Zeit und Geschichte 2. Bändchen.) VII, 125 Seiten Oktav mit zwei Karten. Geb. 2 M. Verlag von G. Grote, Berlin.

Das Buch Brinkers gibt über die politische Geschichte sämtlicher Balkanstaaten, sowie Ägyptens, zuverlässigen Aufschluß, ausführlichen aber meist nur für das 19. Jahrhundert, so daß die Bemerkung des Vorworts, man finde zurzeit kein passendes Buch, das einen solchen Überblick gewähre, für die christlichen Balkanstaaten nicht zutrifft, da mein zu Ostern erschienenes Büchlein „Die christlichen Balkanstaaten in Vergangenheit und Gegenwart" (München, Beck) eben diesem Zwecke dient. Der älteren türkischen Geschichte widmet B. allerdings 24 Seiten. Seine Darstellung ist in mancher Hinsicht etwas ausführlicher als die meinige, er gibt viel mehr Zahlen und politisch-diplomatische Einzelheiten, vernachlässigt dafür das persönliche Moment etwas und arbeitet die großen politischen Probleme, welche die Haltung der Staaten im Weltkonflikt der Gegenwart bestimmen, nicht so deutlich und plastisch heraus, wie es wohl wünschenswert wäre. Auch von der Volksart, den wirtschaftlichen Grundlagen der Staaten und ihrem jetzigen Kulturzustande ist wenig die Rede. Infolgedessen ist es nicht so recht ein Buch zum Lesen, den Schülern wird es etwas trocken vorkommen. Der Lehrer dagegen findet in ihm reichen Tatsachenstoff und kann es entschieden mit Nutzen verwerten.

Leipzig-Gohlis. Fritz Friedrich.

Lodewijk Dosfel, Die Flämische Studentenbewegung. Eine Skizze ihrer Geschichte. (=Studentenbibliothek, herausgegeben vom Sekretariat Sozialer Studentenarbeit M.-Gladbach 1916, 23. Heft. 78 Seiten. 40 Pf.). — Volksvereins-Verlag M.-Gladbach, Sandstr. 5/11.

Eine erwünschte Bereicherung der bereits ausgebreiteten Literatur über die flämischen Verhältnisse bildet die obige Skizze. Wie vieler Anstrengungen bedurfte

es nicht, ehe feste, dauernde Begründungen dem flämischen Volk bescheert wurden: tantae molis erat! Von seiner Studentenschaft kann mit Recht gesagt werden, es habe die Bewegung in Fluß gebracht und ausgebreitet und ihr die Führer geschenkt! Und wie hätte es anders sein können; litt und leidet doch der flämische Student am meisten unter dem Druck der nichtvölkischen Kultur; in der Volksschule wird wohl allgemein die Volkssprache gebraucht, nicht aber in der höheren Schule: im höheren Unterricht — im staatlichen sowohl wie im nichtstaatlichen (freien) — behauptet sich meistens das Französische als Unterrichtssprache.

Mit Leidenschaft zeichnet der Verfasser die verschiedenen Bemühungen der Studenten um flämisches Volkstum: jene erste 1836 — 6 Jahre nach der Revolution von 1830 — begründete Vereinigung, 'Met Tijd en Vlijt' die Genter-Vereinigung 'T Zal wel gaan' (1852), deren Hauptziel zunächst das Studium der flämischen Literatur war, und andere mehr.

Welche Rolle die schöne Literatur bei dieser Bewegung spielte, zeigt unter anderm die sogenannte 'Blauwvoeterij', die ihren Sturmruf dem Romane von Consience, 'De Kerels van Vlaanderen' entnahm: 'Vliegt de Blauwvoet (Steinfalke)! Storm op See!'

Sangen aber einst zu Rousselaere die jungen Seminaristen, empört ein französisches Liedchen „Les cuirassiers" bei festlicher Gelegenheit singen zu müssen, statt des Kehrreims:

'car nous sommes cui
car nous sommes cui
car nous sommes cui - rassiers'

höhnisch: 'car nous sommes cuits (dreimal: cuits = gebraten, soviel wie betrogen) assez': mag nicht auch in diesen Zeiten mancher ententefreundliche Belgier angesichts schöner, nicht gehaltener Zusagen der Freunde diesen veränderten Abgesang gesummt haben?

Auch der Forscher der deutschen Studentengeschichte wird in dem Heftchen erwünschte Aufschlüsse finden.

Berlin-Lichterfelde. Fritz Behrend.

S. Strodtmann, Naturwissenschaftliche Übungen auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten. I. Teil: F. von Behren, Chemisch-physikalische Vorübungen. Leipzig 1914. Quelle und Meyer. Geh. 0,80 M.

Das Büchlein ist ein Sonderabdruck der Beilage, welche dem Jahresbericht der Realschule Wilhelmsburg a. d. Elbe 1914 beigegeben war. Um der Verdienstlichkeit der vorgetragenen didaktischen Ausführungen willen sei die nachstehende Besprechung wiederholt, die ich in Aus der Natur (11. Jahrg. Leipzig 1915 S. 409f.) über die Beilage veröffentlicht habe.

Die hier dargestellten Übungen, chemische und physikalische, ruhen auf dem von Dannemann vertretenen Gedanken der „Heuristik". Der Schüler soll aus seinen Hantierungen die naturwissenschaftlichen Einsichten ableiten. Zur Erläuterung des gewählten Standpunktes hat S. Strodtmann zwei Aufsätze vorausgeschickt, deren erster „die Naturwissenschaften als Erziehungsmittel", deren

zweiter „die Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der dritten Realschulklasse" behandelt. Im ersten Aufsatz entwickelt der Verfasser mit erfreulicher Offenheit und Klarheit seine pädagogischen Grundanschauungen. Drei Ziele weist er dem naturwissenschaftlichen Unterricht zu, 1. Kenntnisse zu vermitteln, 2. wissenschaftliche Arbeitsweisen kennen zu lehren, 3. allgemein erzieherisch zu wirken. Mit der ersten Zielsetzung stellt sich Strodtmann in bewußten Gegensatz zu Kerschensteiner, welcher den Schlachtruf nach Wissensmassen haßt. Damit ist freilich nicht gesagt, daß Strodtmann den einseitigen Schlachtruf nach Wissensmassen liebt. Vielmehr hält er jenen Ausgleich der Gegensätze für den anzustrebenden, welcher auf der Unterstufe das Hauptgewicht auf die Aneignung von Kenntnissen, auf der Oberstufe das Hauptgewicht auf die Einführung in die wissenschaftliche Arbeitsweise legt. Was die allgemeinen Erziehungswerte der Naturwissenschaften anbetrifft, so läßt der Verfasser die Ausbildung des Beobachtungsvermögens gelten, während er zur vermeintlichen Steigerung des Denkvermögens kritische Bemerkungen macht; ganz ablehnend indessen verhält er sich gegen die schon oft betonten moralischen und ästhetischen Werte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Vor allem glaubt er nicht an die staatsbürgerliche Erziehung, die Kerschensteiner mit besonderem Nachdruck von der Arbeitsgemeinschaft der Schüler bei ihren Übungen erhofft.

Dieselbe Mäßigung und schlichte Aufrichtigkeit wie in dem einleitenden Aufsatz bekundet Strodtmann bei den weiteren Darlegungen, welche die Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der dritten Realschulklasse zum Gegenstande haben. Er vermeidet die Einseitigkeit, das dogmatische Mitteilen in Grund und Boden zu verurteilen oder den Demonstrationsunterricht zugunsten des „Arbeitsunterrichts" ganz ausschalten zu wollen. Jedes zu seiner Zeit und am richtigen Ort; das ist die gerecht verteilende Ansicht des Verfassers. Freilich ist nicht zu verkennen, daß sein Herz der Theorie vom selbsttätigen Erarbeiten der Schüler zuneigt; und so beschreibt er denn, wie er ohne Vermehrung der Stundenzahl, nämlich durch Beschneidung des deutschen und des englischen Unterrichts, an seiner Anstalt dahin gelangt ist, den ganzen naturwissenschaftlichen Unterricht nach der zeitraubenden Form des Arbeitsschulgedankens zu gestalten. Höchstens 16 Schüler arbeiten zusammen in gleicher Front, wobei „Induktionsmausefallen" und „Griffeklopfen" als bisweilen unvermeidlich anerkannt werden. Bei den größeren Demonstrationen und den Wiederholungen, die „unter keinen Umständen fehlen dürfen", werden beide Schülerabteilungen vereint. Die laufenden Gesamtkosten sämtlicher Schülerübungen werden für alle drei Klassen zu 200 Mark angegeben.

Der spezielle, von F. von Behren beigesteuerte Teil läßt uns einen genauen Einblick in den behandelten Lehrinhalt gewinnen. In der Chemie werden neben einigen Metallen Luft, Wasser, Schwefelsäure, Kochsalz, Salpeter, Salmiak, Phosphor, Kohlenstoff, zum Schluß Säuren, Basen, Salze herangezogen. Der physikalische Teil hat Mechanik und Wärmelehre zum Gegenstand. Kritisch wäre hier anzumerken, daß der heuristische Grundsatz häufig genug überspannt, nämlich auf gar zu einfache, ja selbstverständliche Erfahrungen angewendet wird. Auch sind die Fragestellungen keineswegs immer ausreichend bestimmt; dazu wird die Zweckmäßigkeit mancher Versuchsformen bezweifelt werden dürfen. Doch solche

kritischen Anmerkungen entbehren des allgemeinen Interesses und sollen daher nicht im einzelnen belegt werden.

Walter Masche, Physikalische Übungen, ein Leitfaden für die Hand des Schülers. Dritter Teil. Mit 24 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. Kartoniert 0,80 M.

Das vorliegende Heft enthält fünf Aufgaben aus der Akustik, vierzehn aus der Optik und im Anhang eine aus der Wärmelehre. Damit ist der Experimentierkursus abgeschlossen, welchen der Verfasser für seine Schüler ausgearbeitet hat. Die gleiche Anerkennung, welche die Teile I und II für sich in Anspruch nehmen durften (vgl. XII. Jahrg. dieser Zeitschr. S. 342f.), gebührt auch dem Schlußheft. Die Anweisungen sind kurz und bestimmt und lassen überall die liebevolle Vertiefung des Verfassers in seinen Gegenstand erkennen. Die optischen Aufgaben sind überwiegend solche aus der Nadel-Optik, wie denn überhaupt die Anlehnungen an Hahn unverkennbar und, man darf wohl sagen, auch selbstverständlich sind. Leider fehlen ebenso wie in den früheren Heften Angaben über die Zeit, welche die Schüler den Übungen widmen.

Berlin. P. Johannesson.

II. Kriegsjahrbuch 1916 für Volks und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland A. Dominicus und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt herausgegeben von Prof. Dr. E. Kohlrausch. Fünfundzwanzigster Jahrgang 1916. B. G. Teubner. Leipzig und Berlin 1916. VII und 220 S. 8°. Geb. 3,— M.

Zum zweiten Male nennt sich das Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele „Kriegsjahrbuch"; nächstdem fällt schon im Titel der Hinweis auf sein 25. Erscheinen auf, das dem fünfundzwanzigjährigen Bestehen des am 21. Mai 1891 gegründeten Zentralausschusses entspricht. Der heutige Krieg und das erste Vierteljahrhundert des Zentralausschusses — das sind auch naturgemäß die beiden Gegenstände, die den wesentlichen Inhalt des Buches bilden. Die Geschichte des Zentralausschusses zu schreiben und an diesen Rückblick eine Ausschau anzuknüpfen, war keiner berufener als der Mann, der als einziger seiner Mitbegründer vom Gründungstage bis heute dem Vorstande angehört und die ganze reiche Entwicklung nicht nur als Augenzeuge miterlebt, sondern als rühriger Mitarbeiter hat herbeiführen helfen, der Bonner Arzt Dr. F. A. Schmidt. Mit vollkommener Sachkenntnis, zugleich mit Sachlichkeit und Wärme entwirft er in scharfen Umrissen ein Bild alles dessen, was der Zentralausschuß von seiner Gründung an gewollt und begonnen, geleistet und erreicht hat. Daß sein Wirken für unser deutsches Volk bitter notwendig und segensreich gewesen ist, zeigt Schmidt deutlich an den Erfahrungen des Weltkrieges, der an die körperlich-sittlichen Kräfte unsrer Jünglinge und Männer ungeahnte Anforderungen stellt, die sie erfüllen. Sein Ausblick behandelt natürlich Zukunftsaufgaben, die der heutige Krieg in helles Licht rückt; hier stehen die Fragen der Erziehung zur Wehrhaftigkeit und der Vorbereitung zum Heeresdienst im Mittelpunkte. Dieser militärischen Vorbereitung der Jugend sind auch mehrere andere Aufsätze des Jahrbuchs gewidmet: ein Rück-

blick über das bei unsren Feinden und bei uns bisher Geleistete, aus der Feder Eichlers, des Nachfolgers von Alfred Maul an der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, ein Ausblick des bekannten Mannheimer Stadtschulrats Sickinger, endlich ein Bericht über den Belehrungskursus des preußischen Kriegsministeriums über militärische Jugendvorbereitung (inzwischen sind die Vorträge dieses „Belehrungskursus [23. bis 25. März 1916] herausgegeben vom Kriegsministerium" in der Preußischen Verlagsanstalt Berlin 1916 erschienen). Allmählich klären sich die Ansichten über die Wege und Ziele dieser militärischen Jugendvorbildung in erfreulicher Weise: daß sie nur eine Vorbildung für den Wehrdienst sein darf, ohne der eigentlichen Rekrutenausbildung des Heeres vorzugreifen, daß lediglich der Schule diese Vorbereitung für die Zeit des schulpflichtigen Alters als Aufgabe zufällt, daß aber für die fortbildungsschulpflichtige und landsturmpflichtige Jugend eine Übungspflicht durch die Reichsgesetzgebung geschaffen werden muß. Diese Auffassung wird auch in den Aufsätzen des Jahrbuchs entschieden vertreten und eingehend begründet.

Auch ein alter Turner und Kämpfer von 1870, der Dresdener Geheime Studienrat Dr. Stürenburg kommt in einem prachtvollen Aufsatze „Im zweiten Kriegsjahr" auf diese Frage der Jugendvorbereitung zu sprechen und bekennt sich zu denselben Anschauungen, wie die anderen Mitarbeiter. Endlich bringt das Jahrbuch einen Bericht über die Sitzung des Technischen Ausschusses des Zentralausschusses am 28. und 29. Dezember 1915 in Bonn, wo eingehende Verhandlungen über denselben Gegenstand gepflogen und kurze bündige Leitsätze aufgestellt worden sind. — So erweist sich dieser Band des Jahrbuchs, wie seine Vorgänger, den neuesten Aufgaben der Zeit voll gewachsen und als ein wertvoller Beitrag zu den deutschen Erziehungsfragen der Gegenwart und der Zukunft.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

III. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M. Probeheft portofrei (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer).

Aus dem Inhalt des ersten und zweiten Dezemberheftes und des ersten Januarheftes: Michael-Hamlet. Von J. E. Frhrn v. Grotthuß. — Der Dichter. Eine Geschichte aus der Zeit vor dem Kriege. Von Karl Berner. — Was ein Sieg der Deutschen für die ganze Welt bedeuten würde. Von Professor John A. Walz. — Gräber. Von Inge Karsten. — Die neuzeitliche Geldherrschaft. Von P. Dehn. — Das Königreich Polen. — Materialistische Weltgeschichte? — Deutsche Macht. — Die Balten. — Aus der Werkstatt der nationalen Vernichtung. Von Erich Schlaikjer. — Persönliche Ehre und Volksehre. — Peter Breuers Beethoven. Von K. St. — Der Thronwechsel in Österreich-Ungarn. Von Hermann Kienzl. — Sonnenkinder. Von Fr. Schaal. — Die winzig kleinen Füße. Von Thyra Jensen. — Ver sacrum. Von Karl Schönfeld. — Deutsche und Polen. — Amerikanische „Freiheit". Von Prof. Dr. Leo Brenner. — „Das erste Kulturvolk der Welt." — Ein deutscher Engländer. — Fürsorgezöglinge. Von C. Schmalz. — Ein baltischer Dichter. — Eine merkwürdige Prophezeiung. — Bayreuth — ? — Heliand. Von Karl Storck. — Luther auf der Wartburg. (Zur Weimarer Erstaufführung von Lienhards Drama.) Von Karl Storck. — Erinnerungsbücher und Briefe — Der Jenseitsgedanke in der altdeutschen Kunst. Von Mela Escherich. — Die Einsamen. Ballade von Börries, Freiherrn von Münchhausen. — Von unsers Volkes Schulmeistern. Von Karl Nötzel. — In der Glockenstube. Von Diedrich Speckmann. — Eine gefährliche Phrase für den deutschen Michel. Von Prof. Dr. Carl Franke. — Mitfreude. Betrachtungen von Heinrich Schäff. — Napoleon I. und Polen. — Wechsel auf zu lange Sicht. — Rußland und Serbien. — Die Handelsbeziehungen Polens. Von G. Buetz. — Der französische Gimpelfang. Von G. Dumstrey. — Aus Tolstois Liebesleben. — Kalender und Jahrbücher. Von K. St. — Meier-Graefe geht um. Von Karl Storck. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Fridrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig und Berlin 1916 B. G. Teubner.

Jahrg. II., Heft 3: Heinrich Morf Miguel de Cervantes; Hanns Heiß, Der vlämische Anteil an der französischen Literatur; Ph. Aronstein, Die Selbstkritik der Engländer in ihrer Literatur; Richard Bürger, Germanistenwünsche.

3. **Internationale Rundschau.** Zürich. Art Institut brelli Füßli. Erscheint viermal vierteljährlich. Abonnementspreis 3 M. 2. Jahrgang. Heft 6 (Mai 1916).

Hugo Preuß, Die Legende vom Störenfried. F. M. Stawell, Anklage und Versöhnung M. Fpnck-Misoutch, Finis Armeniae? L. Tolstoi, Wie viel Erde braucht der Mensch? J. Reich, Jugendbildung und Krieg. M. Nachimson, Der Zusammenbruch der Goldwährung.

4. **Monatschrift für Schulgesang.** Verlag von G. D. Baedeker in Essen. (Preis für 3 Hefte vierteljährilich 1 M.) XI 7. Heft.

Karl Wedewer, Die Militärmusik, ihre Grundlagen und ihre geschichtliche Entwicklung. (Schluß.) — Dubitzky, Treue Liebe bis zum Grabe. — A. Pöhler, Die Stellung des Gesangunterrichtes an der höheren Schule nach dem Kriege. (Schluß) — Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. — XI. 8. Heft: W. Zahn, Zur Methode „Henßge". — Dr. Hugo Löbmann, Über den Gesangunterricht der zweiten Klasse in der einfachen, zweiklassigen Volksschule. — Fritz Jöde, Max Reger und die deutsche Jugend. — Max Steege, Welche Vorteile gewähren die Atemübungen im Gesangunterrichte? — F. L. Schnackenberg: Unsere Moll-Tonleiter. — Offene Stellen. — Personalnotizen.

5. **Dürerschule.** Zeitschrift des Bundes Dürerschule, Mitteilungen aus der Dürerschule Hochwaldhausen, Verlag Fr. Ehrenklau. Lauterbach (Hessen). Jährl. 4 Hefte. 8°. Je 1—2 Bogen 2 M. Einzelheft 0,50 M.

Neben den „Büchern der Dürerschule" (Verlag B. G. Teubner) gibt G. H. Neuendorff zum Zweck der Verbreitung der pädagogischen Reformbestrebungen der Dürerschule Hochwaldhausen-Oberhessen (Reformerziehungsschule für Knaben und Mädchen) diese Vierteljahrsschrift heraus. Das vorliegende erste Heft bringt neben zwei Abhandlungen über die Aufgaben und Ziele des Bundes Dürerschule eine auf die Praxis der Anstalt gegründete Anregung über eine passende Einleitung der Tagesarbeit der Schule. Ein Aufastz Dr. Müller-Lyers, des Verfassers der „Entwicklungsstufen der Menschheit" (München 1910 ff.), über die Umwandlung des Geschichtsunterrichts in einen soziologischen Unterricht schließt sich an. Unter dem Kennwort „Die neue deutsche Kulturbewegung" werden besonders wichtige Neuerscheinungen aus den Gebieten der Politik, Schule und Kunst besprochen. (siehe Jahrgang XV. S. 60.)

IV. Verschiedenes.

„Historisch-pädagogische Handschriftensammlung".

Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", die zumal seit ihrer Verbindung mit dem „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" es immer mehr als ihre Aufgabe fühlt, den Mittelpunkt aller historisch-pädagogischen Forschung in Deutschland zu bilden, ist neuerdings auch bemüht, nicht nur durch quellenmäßige Veröffentlichungen und durch Sammlung von Schulbüchertiteln und Handschriftennachweisen der wissenschaftlichen Arbeit dienstbar zu werden, sie will ihr vielmehr auch wichtiges Arbeitsmaterial in der ursprünglichsten Form vorlegen können und hat in solcher Absicht nunmehr den Grundstock zu einer „Historisch-pädagogischen Handschriftensammlung" gelegt, die in ihren neuen Arbeitsräumen, Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 6—7, sicher bewahrt wird. Fräulein Mary J. Lyschinska in Wolfenbüttel hat die ehedem dem Reichstagsabgeordneten Karl Schrader und seit seinem Tode ihr gehörigen, bisher im Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hause bewahrten wichtigen Teile des handschriftlichen Nachlasses Friedrich Fröbels der „Gesellschaft" als Eigentum überwiesen. Eine Fülle von Manuskripten und Briefen Fröbels und seiner Mitarbeiter ist dadurch in den Besitz der „Gesellschaft" gelangt. Ferner hat Frau Helma Fink geb. Münch in Elberfeld den ganzen in ihrem Besitz befindlichen handschriftlichen Nachlaß Wilhelm Münchs, ihres Onkels, der „Gesellschaft" zum Geschenk gemacht: außer der Korrespondenz besonders die Kolleghefte sowie Manuskripte pädagogischer und didaktischer Gutachten und wissenschaftlicher und künstlerischer Veröffentlichungen in großer Fülle.

Die „Gesellschaft" richtet nunmehr an alle Freunde der historisch-pädagogischen Forschung die dringende Bitte, die neu geschaffene Sammlung durch gütige Gaben zu vermehren. Nicht nur ganze Nachlässe, sondern auch einzelne Stücke sind herzlich willkommen und zwar auch dann, wenn die Verfasser nicht Träger so berühmter Namen sind; auch Akten zur Geschichte des Unterrichtswesens und einzelner Anstalten, kurz: alles handschriftliche Material, das irgendwie für historisch-pädagogische Forschung in Frage kommen kann, aus welcher Zeit es auch immer stamme, wird mit größtem Dank entgegengenommen. Was in der Vereinzelung bewahrt vielleicht beinahe wertlos erscheint, kann im Rahmen der neuen „Historisch-pädagogischen Handschriftensammlung" irgendwie einmal der Forschung noch bedeutsame Dienste leisten. Alle Zuschriften wolle man richten an die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 6—7.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in den zwei ersten Jahren seines Bestehens

Es ist ein erfreuliches Zeichen für die Kraft des deutschen Gemütes und ein deutlicher Beweis unseres unerschütterlichen Lebenswillens, daß wir den Krieg, in dem wir stehen, nicht nur als eine schwere, schmerzliche Last empfinden, sondern zugleich als einen Antrieb, auf der steilen Bahn unserer nationalen Entwicklung neue, aussichtsreiche Höhen zu gewinnen. Unter den Schöpfungen, die aus diesem Drange geboren, künftigen Geschlechtern von der auch im Kriege weiter wachsenden deutschen Kultur zeugen werden, ragt als eine der ersten und bedeutendsten hervor das am 21. März 1915 in Berlin eröffnete Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Ins Leben gerufen ist das Institut durch die Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht. Diese wieder, zur Erinnerung an das 25jährige Regierungsjubiläum Seiner Majestät des Kaisers und Königs gegründet, ist eine Schöpfung des preußischen Kultusministeriums. Die preußische Unterrichtsverwaltung, unter Leitung des Kultusministers von Trott zu Solz, hat damit Gedanken verwirklicht, die schon seit Jahrzehnten zum Lichte strebten, und deren Ursprung sich zum Teil zurückverfolgen läßt bis in die große Zeit, in der das äußerlich geschwächte Preußen als Beweis seiner ungebrochenen inneren Kraft die Berliner Universität begründete. Aber nicht nur die Erinnerung an Männer wie Wilhelm v. Humboldt und Fichte und an die Zeitumstände, unter denen die Universität entstand, lenkt unsere Gedanken von dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht auf jene Gründung, Auch die Aufgaben, die dem neuen Institute zugewiesen sind, rücken es in unmittelbare Nähe der Universität. Ist es doch seiner Bestimmung nach eine Anstalt, die zwar nicht ausschließlich, aber doch in einer seiner Hauptabteilungen für den Lehrerstand dasselbe sein soll, was die in den letzten Jahrzehnten entstandenen Akademien und Fortbildungsinstitute für die Mediziner und die Verwaltungsbeamten sind: ein Zwischenglied zwischen der Stätte der theoretischen Ausbildung und der Praxis des Berufs. Und wenn erst der monumentale Bau vollendet sein wird, den die Stadt Berlin hinter der Universität, an der Stelle des jetzigen Hegelplatzes, zur Erinnerung an das Kaiserjubiläum zu errichten gedenkt, und den sie der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht nach einem bereits abgeschlossenen Vertrage für das Zentralinstitut mietweise überlassen wird, dann wird man auch äußerlich die in Zeiten schwerster Not ge-

schaffenen Wahrzeichen deutschen Kulturwillens mit einem Blick überschauen können.

Das Zentralinstitut verdankt seine Entstehung dem Staate, ist aber keine staatliche Anstalt; sein rechtlicher Träger ist nicht der Staat, sondern die von ihm begründete Jubiläumsstiftung. Die staatliche Aufsicht über die Stiftung führt nach § 4 der Stiftungsurkunde der Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten unmittelbar. Derselbe Minister hat nach den §§ 6—9 das Recht, von den sieben Mitgliedern des Vorstandes drei, darunter den Vorsitzenden, und von sechzehn Mitgliedern des Verwaltungsausschusses acht zu ernennen. Die übrigen Mitglieder des Vorstandes und des Verwaltungsausschusses werden vom Verwaltungsausschuß bzw. vom Vorstand und den ernannten Mitgliedern des Verwaltungsausschusses gewählt.

Die rechtliche Selbständigkeit auf der einen Seite und die enge Verbindung mit der staatlichen Unterrichtsverwaltung auf der anderen gewähren dem Zentralinstitut die Möglichkeit, sich in der Erfüllung seiner Aufgaben freier zu bewegen als eine staatliche Anstalt, und sie sichern ihm zugleich die Unterstützung des Staates bei all den Unternehmungen, die sich ohne die Mitwirkung der staatlichen Schulbehörden nicht mit Erfolg durchführen lassen. Das Zentralinstitut ist somit nicht nur ein Bindeglied zwischen der Universität und der Schule sondern auch eine Mittelstelle zwischen dem Staat einerseits und den kommunalen Verwaltungen, der pädagogischen Fachwelt und allen Freunden und Förderern des Erziehungswesens und der allgemeinen Volksbildung andererseits.

Um diese Stellung des Instituts von vornherein klar zu kennzeichnen und ihm für seine Arbeit das Vertrauen der nächst beteiligten Kreise zu sichern, hat der Kultusminister bei der ersten Ernennung der von ihm zu bestimmenden Mitglieder des Vorstandes und des Verwaltungsausschusses neben drei Angehörigen des Kultusministeriums vier Vertreter städtischer Verwaltungen, drei Vertreter der Lehrerschaft und einen Vertreter der Universität berufen. Unter den später hinzugewählten Mitgliedern befinden sich zwei weitere Vertreter der Städte, darunter der Geschäftsführer des Deutschen und Preußischen Städtetags, zwei Vertreter der staatlichen Schulverwaltung, drei Universitätsprofessoren und vier Vertreter der Lehrerschaft und der pädagogischen Fachwelt[1]). Die weitere Heranziehung von Sachverständigen sowie von Vertretern von Korporationen, Vereinen und Verbänden, die auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens und in der Fürsorge für die Jugend tätig sind, ist durch die im § 11 der Stiftungsurkunde vorgesehenen Arbeitsausschüsse ermöglicht und bereits für einzelne Arbeitsgebiete erfolgt. Dank dieser Zusammensetzung seiner Verwaltungs- und Arbeitsausschüsse kann das Zentralinstitut sich auf die Mitarbeit einer großen Zahl erprobter Sachverständiger stützen und für alle seine Unternehmungen die Bürgschaft übernehmen, daß sie auf gründlicher Fachkenntnis, praktischer Erfahrung und vorurteilsloser Prüfung beruhen.

[1]) Die Stelle eines zu wählenden Vorstandsmitgliedes ist noch unbesetzt.

Auf der ihm gegebenen Grundlage hat das Zentralinstitut bis heute nahezu zwei Jahre gearbeitet, und obwohl seine Tätigkeit vielfach durch den Krieg behindert war, kann doch schon jetzt unbedenklich gesagt werden, daß sich seine Organisation bewährt hat, und daß es auf dem besten Wege ist, das zu werden, was man von ihm erhoffte: eine Stätte der Belehrung und Beratung nicht nur für die Lehrerschaft sondern auch für die staatlichen und kommunalen Behörden und für alle am Erziehungs- und Unterrichtswesen beteiligten Anstalten, Vereine, Gesellschaften und Einzelpersonen. Ein kurzer Rückblick auf die beiden ersten Jahre seines Bestehens mag zeigen, wie sich das Institut entwickelt und was es bisher geleistet hat.

Nachdem der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht am 18. März 1914 die landesherrliche Genehmigung erteilt worden war, wurde die Arbeit für die gemäß § 1 der Stiftungsurkunde zu begründende zentrale Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen sofort aufgenommen. Als sie im besten Zuge war, brach der Krieg aus und störte gewaltsam das begonnene Werk. Aber schon nach zwei Monaten war es wieder im Gange. Zunächst galt es, dem Institut ein ausreichendes und würdiges Unterkommen zu verschaffen, in dem es bis zur Vollendung des oben erwähnten, von der Stadt Berlin geplanten Gebäudes, des „Rundbaus" am künftigen „Jubiläumsplatz", bleiben könnte. Zu diesem Zwecke wurde das staatliche Gebäude in der Potsdamerstraße 120 gemietet, das ehedem die Kgl. Hochschule für Musik und später die Kgl. Akademie der Wissenschaften beherbergt hatte. Daneben wurden die Verhandlungen mit der Stadt Berlin fortgesetzt, und schon am 8. Dezember 1914 kam der Vertrag zustande, der dem Zentralinstitut den „Rundbau" sicherte. Nachdem so für die nächste Zukunft wie für die fernere gesorgt war, wurde das Gebäude in der Potsdamerstraße für die Aufnahme der von der Weltausstellung in Brüssel 1910 herrührenden „Deutschen Unterrichtsausstellung", die der Jubiläumsstiftung bei ihrer Gründung vom Kultusministerium als Eigentum überwiesen worden war, sowie für Vorlesungs-, Arbeits- und Verwaltungszwecke hergerichtet. Bereits am 21. März 1915 konnten das Zentralinstitut und mit ihm zugleich zwei Sonderausstellungen „Schule und Krieg" und „Biologische Schularbeit" durch den Herrn Kultusminister eröffnet werden.

Mit seiner ersten größeren Unternehmung, der Ausstellung „Schule und Krieg", wollte das Zentralinstitut an einem Beispiele von starker Anziehungskraft allen am Erziehungs- und Unterrichtswesen beteiligten Kreisen zeigen, wie es die ihm gestellten Aufgaben auffaßt und wie es sie durchzuführen gedenkt. Was an neuen Werten für unsere Schul- und Volksbildung in Erscheinung tritt, will es sammeln, verarbeiten und verbreiten. So führte es in der genannten Ausstellung durch anschauliche Beispiele dem Beschauer vor Augen, welche Wirkungen der Krieg auf die Arbeit der Schulen und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend ausübt. Gute Gedanken und Anregungen sollten damit festgehalten und weithin bekannt gemacht werden. Die Ausstellung berück-

sichtigte, dem Wirkungskreise des Instituts entsprechend, alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zur höheren Schule, sowie die Einrichtungen der Jugendpflege und die militärische Vorbereitung der Jugend. Die gesamte Lehrerschaft und sonstige pädagogisch interessierte Kreise waren zur Beteiligung aufgefordert und hatten der Einladung in willigster Weise entsprochen. Der Erfolg der Ausstellung rechtfertigte die an sie geknüpften Erwartungen. Er äußerte sich nicht nur in der hohen Besucherzahl und im wiederholten Wunsche nach Verlängerung der Ausstellungsdauer, die schließlich ein volles Jahr betrug — erfreulicher noch war zu beobachten, wie tief der Eindruck der Ausstellung war und wie weit er sich erstreckte. Zur Verbreitung ihrer Wirkung trug wesentlich bei, daß schon bald nach der Eröffnung ein reich mit Bildern ausgestattetes B u c h herausgegeben werden konnte, das unter dem Titel „Schule und Krieg, Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin" (Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1915) eine Zusammenfassung und Bearbeitung des in der Ausstellung enthaltenen Stoffes bietet. Das Buch fand und findet noch immer starken Absatz, und das nicht nur im Inlande, sondern auch im Auslande, insbesondere bei den dort befindlichen deutschen Schulen. Damit ist zugleich der erste Schritt getan auf einem Wege, den das Zentralinstitut nach dem Kriege noch energischer zu verfolgen gedenkt und der die Förderung des Deutschtums im Ausland durch die besten Unterrichts- und Erziehungsmittel zum Ziele hat.

Die Ausstellung „Biologische Schularbeit" bot ebenfalls ein lebendiges Bild aus der Praxis der Schule und gab dem Fachmann eine Fülle von Anregungen. Auch ihre Ergebnisse wurden in einem reich illustrierten B u c h („Biologische Schularbeit, Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin", Quelle und Meyer, Leipzig 1916) festgehalten. Das Buch ist nach dem Urteil eines angesehenen Pädagogen „ein anregendes, reichhaltiges Nachschlagewerk über die Fortschritte der Didaktik des biologischen Unterrichts, eine Sammlung von Möglichkeiten und Zielen, aus der alle Schulgattungen, Volksschule und höhere Schule, die Schule in einfachen Verhältnissen und die Schule mit reichen Mitteln, das lernen und ersehen können, was sie von den Grundforderungen neuer Unterrichtsgestaltung in ihren Räumen durchführen können, für welche Hilfsmittel sie Herstellungs- und Beschaffungsmöglichkeiten haben". (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1916, Heft 12, S. 532.)

Dem Zentralinstitut ist nichts willkommener, als wenn ihm in solcher Weise bestätigt wird, daß seine Arbeit auch denen zugute kommt, die nicht in Berlin wohnen oder in der Lage sind, dorthin zu reisen, um seine Veranstaltungen zu besichtigen. Es will und darf keine Anstalt sein, die nur die Zahl der Bildungsmöglichkeiten in der Reichshauptstadt vermehrt. Bei seiner neuesten Unternehmung, der Ausstellung „Kleinkinderfürsorge" geht es darum noch einen Schritt weiter als bei den beiden früheren. Es bereitet nicht nur wieder ein B u c h über die Ausstellung vor, das in Kürze erscheinen wird, sondern es schickt auch die Ausstellung selbst von Mitte

März dieses Jahres ab auf die Wanderung durch das Reich. Schon haben sich etwa zehn Städte um die Ausstellung beworben und weitere werden sicher nachfolgen. Dies starke Interesse erklärt sich aus dem besonderen Zweck des Unternehmens. Die Ausstellung für Kleinkinderfürsorge ist nicht nur ein erstmaliger Versuch, das gesamte Gebiet der Kleinkinderfürsorge anschaulich darzustellen, sie betont auch nicht nur der bloßen Vollständigkeit halber neben den schon bekannteren pädagogischen Bedürfnissen und Maßnahmen die sozialen und gesundheitlichen Schäden und Abhilfemittel: ihr Hauptzweck ist vielmehr der, mitzuhelfen an der Lösung der großen, durch den Krieg gewaltig gesteigerten Aufgabe, die uns die Sicherung unseres Nachwuchses in körperlicher, geistiger und sittlicher Beziehung stellt. Mit dieser Absicht stellt sich das Zentralinstitut noch bestimmter als mit den beiden anderen Ausstellungen in den Dienst der Gegenwart. Es zeigt nicht nur das, was bereits vorhanden und der Nachahmung wert ist, sondern auch das, was noch fehlt oder anders werden muß als bisher. Zugleich bietet es seinen Rat und seine Hilfe allen denen an, welche die Verpflichtung fühlen, für die aufsichtslosen Kleinkinder, deren Zahl von Tag zu Tag wächst, sachgemäß zu sorgen. Die Art, wie es in diese Tätigkeit hineingewachsen ist, und die Mittel, deren es sich bei ihrer Ausübung — abgesehen von der Wanderausstellung — bedient, beweisen, daß der Grundgedanke seiner Organisation gesund und reicher Entwicklung fähig ist. Es sei deshalb in Kürze einiges darüber mitgeteilt.

Im Herbst 1915 wurde in Frankfurt a. M. auf einer Tagung der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge der „Deutsche Ausschuß für Kleinkinderfürsorge" gebildet. In diesem Ausschuss sind alle humanitären und kirchlichen Vereine und Verbände, die auf dem Gebiet der Kleinkinderfürsorge tätig sind, durch angesehene Sachverständige vertreten. Das Zentralinstitut nahm an der Begründung des Ausschusses teil und ist seitdem mit ihm in innigster Fühlung. Gemeinsam haben der Ausschuß und das Institut im Herbst 1916 einen Lehrgang über Kleinkinderfürsorge in den Institutsräumen veranstaltet. Der Lehrgang war nicht wie frühere Kurse dieser Art der Fortbildung der Erzieherinen des Kleinkindes gewidmet, sondern er hatte den Zweck, Persönlichkeiten, die in Staat und Gemeinden, in Vereinen und Stiftungen oder sonstigen Körperschaften in leitender Stelle Kleinkinderfürsorge betreiben, mit den neueren Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung wie mit den Grundsätzen einer möglichst vollkommenen hygienischen und pädagogischen Praxis vertraut zu machen. Ein Vertreter einer größeren Stadt, der an dem Lehrgang teilnahm, schreibt darüber: „In der Tat erhielt auf dieser Tagung, wie das Programm es versprach, nicht nur der Pädagoge, der Geistliche, Arzt und Sozialpolitiker, sondern auch der Verwaltungsbeamte wertvolle Aufklärung und reiche Belehrung". Eine weitere Arbeitsgemeinschaft auf demselben Gebiete ist das Zentralinstitut mit dem Deutschen Fröbelverband eingegangen: mit ihm zusammen hat es im Anschluß an seine Pädagogische Abteilung eine „Auskunftsstelle für Kleinkinderfürsorge" begründet. Über diese Einrichtung schreibt

derselbe städtische Beamte: „Auch diese Einrichtung ist aus der Absicht hervorgegangen, möglichst weite Kreise an dem Nutzen teilnehmen zu lassen, den das Zentralinstitut durch seine Hilfsmittel und seine Beziehungen gewähren kann. Angesichts der Förderung, welche die Stadt N. bei dem oben geschilderten Ausbau der Kleinkinderfürsorge durch das Zentralinstitut erfahren hat, stehen wir nicht an, die Benutzung dieser dankenswerten Einrichtung wie für die Kleinkinderfürsorge so auch für andere Gebiete der Erziehung und des Unterrichts insbesondere den städtischen Verwaltungen zu empfehlen". Daß auch staatliche Behörden den Nutzen der Auskunftsstelle zu schätzen wissen, erhellt aus der Bitte des Statistischen Landesamtes, ihm für die Bearbeitung der Fragebogen zur Statistik über Kleinkinderfürsorge die mit solchen Arbeiten vertraute Beamtin des Zentralinstituts zur Verfügung zu stellen.

Die Ausstellungsabteilung des Zentralinstituts hat in den beiden letzten Jahren ihre Hauptkraft den drei genannten Sonderausstellungen gewidmet. Sie wird solche Ausstellungen auch weiterhin veranstalten und je nach Wunsch anderen Städten leihweise überlassen. Daneben aber wird sie sich dem Ausbau ihrer ständigen Unterrichtsausstellung widmen. Diese Ausstellung soll keine bloße Sammelstelle, kein Museum der üblichen Art sein. „Nicht im Aufspeichern und Verzeichnen liegt" — wie schon in dem Führer durch die „Deutsche Unterrichtsausstellung" (Quelle und Meyer, Leipzig 1914), die ihren Hauptteil bildet, gesagt ist — „ihre Hauptaufgabe, sondern im ständig wechselnden Zurschaustellen alles dessen, was sich an beachtenswerten Neuerungen auf dem Schulgebiet vollzieht, vorausgesetzt natürlich, daß es sich zur Vorführung in einer Ausstellung eignet." Insbesondere wird sie aus der Unmasse der Einrichtungs-, Lehr- und Anschauungsgegenstände, die oft mehr aus dem Bedürfnisse der Industrie als aus dem der Schule hervorgehen, das herauszufinden haben, was als unentbehrlich und was als überflüssig bezeichnet werden kann. Das Zentralinstitut hofft damit nicht nur den Schulen, sondern auch den Schulverwaltungen nützen zu können, indem es sie, sofern sein Rat gewünscht wird, vor der Anschaffung unnötiger, unzweckmäßiger oder unverhältnismäßig teurer Lehrmittel bewahrt.

Unterstützt wird die Ausstellungs-Abteilung in dieser besonders für die naturwissenschaftlichen Lehrmittel wichtigen Tätigkeit durch die mit dem Zentralinstitut in Verbindung stehende und zum Teil in dessen Räumen untergebrachte Kgl. Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Diese durch Ministerialerlaß vom 19. September 1914 begründete Stelle hat über ihre bisherige Entwicklung und Tätigkeit vor kurzem einen Bericht veröffentlicht, der im Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig, erschienen ist. Auch dieser Bericht läßt klar erkennen, daß die Arbeit, die von der Hauptstelle in Gemeinschaft mit dem Zentralinstitut geleistet wird, nicht nur den Schulen und Lehrern von Berlin und Umgebung dient, sondern jedem zur Verfügung steht, der sich über die Fortschritte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, über seine Bedürfnisse und Hilfsmittel unterrichten will.

Im Sommer 1916 hat die ständige Unterrichtsausstellung einen erfreulichen Zuwachs erfahren durch die Lehrmittelsammlung des Städtischen Schulmuseums, die ihr die Stadt Berlin vertragsgemäß überwies. Um dieselbe Zeit wurde ihr für die heimatkundliche Abteilung von dem Märkischen Museum in Berlin dankenswerterweise eine lehrreiche Sammlung von Originalen aus der Vorgeschichte der Mark Brandenburg leihweise zur Verfügung gestellt. Neuerdings hat Herr Rudolf Blanckertz in Berlin sein bekanntes wertvolles Schriftmuseum dem Zentralinstitut als Leihgabe anvertraut.

Das Zentralinstitut hofft den Ausbau seiner Ausstellungsabteilung soweit fördern zu können, daß es nach Friedensschluß in der Lage ist, an dem Wiederaufbau unseres Unterrichtswesens mitzuhelfen und namentlich die aus dem Felde zurückkehrenden Lehrer, die nach Rat und Belehrung verlangen werden, tatkräftig zu unterstützen. Um auch auf diesem Gebiete nicht nur denen zu helfen, die in Berlin und Umgebung wohnen, ist die Herausgabe von kleinen Führern durch die einzelnen Abteilungen und die Veranstaltung von Führungen für Auswärtige in Aussicht genommen.

Der gesamten deutschen Schulwelt des In- und Auslandes hofft das Institut sich des weiteren dadurch nützlich erweisen zu können, daß es für alle Unterrichtsgebiete Sammlungen von Bildern (Photographien, Drucken und Lichtbildern) zusammenstellt und zum Entleihen für Ausstellungen und Vorträge zur Verfügung hält. Bereits während des Krieges hat es dem Auswärtigen Amt für deutsche Schulen im neutralen Auslande mehrfach solche Sammlungen überlassen.

Unsere Lehrerschaft braucht aber noch mehr als Rat und Hilfe für ihre tägliche Arbeit. Sie hat auch das lebhafte Bedürfnis, tiefer in die Erziehungs- und Bildungsprobleme der Gegenwart einzudringen, als es ihr auf der Universität oder im Seminar möglich war. Sie fühlt, daß ihr die Arbeit an und mit der Jugend Aufgaben stellt, für die der Besitz eines gründlichen Fachwissens nicht ausreicht. Sie bedarf einer Stätte, an der sie sich mit Gegenständen vertraut machen kann, die nicht im Rahmen ihres jeweiligen Fachgebietes liegen und die ihr doch bis zu einem gewissen Grade vertraut sein müssen, wenn anders ihr Unterricht Leben wecken und Persönlichkeiten bilden soll. Andererseits besteht bei erfreulich vielen Universitätslehrern der Wunsch nach engerer Fühlung mit der Schule. Sie finden in den Lehrern ein für Anregungen empfängliches und dankbares Publikum und können aus deren Erfahrungen mancherlei Nutzen ziehen für den Unterricht, den sie selbst auf der Hochschule den künftigen Lehrern und Lehrerinnen zu erteilen haben.

Das Zentralinstitut ist bestimmt, die Lücke zwischen Universität und Lehramt auszufüllen. Die Mittel, deren es sich dabei bedient, sind: Vorlesungen und Übungen, Einzelvorträge, Veröffentlichungen, Schaffung von Arbeitsgelegenheiten und Arbeitsgemeinschaften.

Die Vorlesungen, Übungen und Einzelvorträge haben im Winterhalbjahr 1915/16 begonnen. Sie werden von der pädagogischen Abteilung des

Instituts veranstaltet und dienen teils der allgemeinen praktisch-pädagogischen Fortbildung auf wissenschaftlicher Grundlage, teils den besonderen Bedürfnissen einzelner Schulgattungen und Unterrichtsgegenstände. Naturwissenschaftliche Gegenstände werden in den Veranstaltungen der Kgl. Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt. Für den Besuch der fortlaufenden Vorlesungen und Übungen wird eine Teilnehmergebühr von drei Mark für jede Vorlesungs- und Übungsreihe erhoben. Der Besuch der Einzelvorträge ist frei.

Obwohl die Eröffnung des Instituts mitten in den Krieg fiel, der die Lehrerschaft teils durch den Heeresdienst, teils durch Vertretungen und Kriegshilfsarbeit besonders stark in Anspruch nimmt, betrug die Zahl der Teilnehmer schon im ersten Winter 550. Dazu kamen noch 208 Besucher der von der Hauptstelle veranstalteten naturwissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen. Von diesen insgesamt 758 Teilnehmern gehörten dem Lehrerberufe 674 an. Es befanden sich darunter: Direktoren und Direktorinnen höherer Schulen, Rektoren von Volksschulen, Oberlehrer und Oberlehrerinnen, Mittelschullehrer, Volksschullehrer und Lehrerinnen, Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen, Studenten, Studentinnen und Seminaristen. Die übrigen 84 verteilten sich auf verschiedene andere Berufe.

Der dritte Kriegswinter hat die Zahl der Besucher nicht — wie man angesichts der Erschwerung aller Lebens- und Verkehrsverhältnisse hätte erwarten können — vermindert, sondern mehr als verdoppelt. Sie betrug 1392 mit Einschluß von 189 Hörern der Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und umfaßte an Hörern, die im Lehrberufe stehen oder sich auf ihn vorbereiten, 1155, an sonstigen Personen 237.

Die Vorlesungen und Übungen des Instituts sollen aber nicht nur der Lehrerschaft von Berlin und Umgebung zugute kommen. Es werden deshalb die wichtigsten Veranstaltungen dieses Winters im kommenden Frühjahr und Herbst wiederholt und zwar in einer „Pädagogischen Osterwoche“ in Berlin, die nur für Auswärtige bestimmt ist, und in einer „Pädagogischen Herbstwoche“ in Frankfurt a. M. Diese Einrichtung soll künftig noch auf andere geeignete Städte ausgedehnt und, soweit nötig, den besonderen Bedürfnissen der verschiedenen Gegenden angepaßt werden.

Unter den Veranstaltungen des Winters 1915/16, die sich auf Erziehungslehre und Schulwesen, auf den deutschen Unterricht, den naturwissenschaftlichen Unterricht und die Berliner Museen bezogen, fanden besonderen Anklang die Vorlesungen und Übungen zum deutschen Unterricht und die unter der Bezeichnung „Deutsche Abende“ zusammengefaßten Einzelvorträge. Von den Vorlesungen ist die von Dr. Lebede „Klassische Dramen auf der Bühne“ im 11. Ergänzungsheft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht erschienen; die von Direktor Dr. Lenschau „Deutschunterricht als Kulturkunde an höheren Schulen“ wird demnächst im Verlage von Quelle und Meyer, Leipzig, veröffentlicht werden. Derselbe Verlag hat auch die Vorlesung von Reg.-Rat P. Kaestner „Schulverwaltungsrecht mit Disziplinarrecht für höhere Schulen

und Lehrerbildungsanstalten" herausgegeben. Das Institut als solches ist an diesen Veröffentlichungen nicht beteiligt, es überläßt den Verfassern mit der freien Verfügung auch die Verantwortung für den Inhalt ihrer Vorträge. Die Vortragsreihe der Deutschen Abende hat ihrer besonderen Bedeutung wegen das Institut selbst herausgegeben unter dem Titel „Deutsche Abende, Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" (E. S. Mittler und Sohn, Berlin 1916). Nach der Aufnahme, welche die Vorträge in der pädagogischen Fachpresse gefunden haben, darf gesagt werden, daß das Zentralinstitut damit für die nach dem Kriege zu erwartende neue Gestaltung des deutschen Unterrichts einen wertvollen Beitrag geliefert hat.

Im Winter 1916/17 wurden den im Vorjahre in Angriff genommenen Gebieten neu hinzugefügt: Vorlesungen über Geschichte, Altertümer und Denkmäler der Heimat, über lateinische Sprache und antike Kultur, über französische Sprache und Literatur und über die Entwicklung und Pflege des Kleinkindes. Die Vorträge über Berliner Museen wurden fortgesetzt. An die Stelle der „Deutschen Abende" traten acht Vorträge, welche die Technik als Teil der Gesamtkultur zum Gegenstand hatten. Mit dieser Vortragsreihe, die das Zentralinstitut unter dem Titel „Technische Abende" (bei E. S. Mittler und Sohn, Berlin) herausgibt, möchte es die Brücke zwischen Technik und Erziehung schlagen helfen. Über dem Staunen über die Wunderwerke der Technik und dem Genuß der von ihr geschaffenen materiellen Güter erkannte man — so heißt es in dem Vorwort — bisher nicht hinreichend die idealen Seiten auch des technischen Schaffens, nicht den inneren Wert der Geistesarbeit des erfindenden und leitenden Ingenieurs, nicht die Bedeutung des Einzelarbeiters im Rahmen des technischen Betriebs. Nun gilt es die Bewunderung für die Leistungen der Technik und Ingenieurkunst umzuwandeln in Erkenntnis und Würdigung ihres idealen Wertes. Dieser innere Gehalt wird um so mehr wachsen, je mehr auch der Ingenieur sich bewußt wird, daß seine Aufgabe sich nicht in vollkommenen Einzelwerken und im hochgesteigerten Ausbau seines Sonderfaches erschöpft. Wie von jeher Kunst und Wissenschaft menschenbildend wirkten, sollte auch Technik und Ingenieurwesen das Leben nicht nur bequemer und reicher machen, sondern auch vertiefen.

Aus dem Wunsche, Schule und Leben in nähere Berührung zu bringen, ist auch der Plan einer Reihe von Büchern hervorgegangen, die dem Lehrer zeigen sollen, was ihm an Anschauungsstoff aus den verschiedensten Gebieten des Natur- und Kulturlebens der Schulort und seine Umgebung bietet. Das erste dieser „Heimatbücher" wird demnächst unter dem Titel „Heimatbuch für Berlin und Umgebung" im Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig, erscheinen. Es wird darin eine Reihe von Sachverständigen die bemerkenswertesten Erscheinungen der Natur, die Denkmäler der geschichtlichen Entwicklung sowie die wichtigsten Ausdrucksformen des gegenwärtigen Kulturlebens besprechen. Für jeden Abschnitt ist eine kurze Einleitung vorgesehen, die in zusammenhängender Darstellung die Bedeutung und die

Entwicklung des betreffenden Stoffgebietes erläutert. Hieran wird sich eine Übersicht über die Gegenstände anschließen, die als bemerkenswerte Vertreter der einzelnen Gebiete anzusehen sind. Soweit es der jeweilige Stoff zuläßt, wird dieser topographische Teil entweder selbst eine Führung darstellen oder Ratschläge für Führungen und Ausflüge geben. Das Buch ist aber nicht ausschließlich für die Hand des Lehrers bestimmt; es soll auch außerhalb der Schule den Sinn für die Besonderheiten der heimatlichen Umgebung und für deren geschichtliche Entwicklung wecken und vertiefen. Der schönste Lohn für die darauf verwandte Arbeit wäre, wenn es die heranwachsende Jugend lockte, auf eigene Faust einzudringen in die Fülle der Erscheinungen, die ihr so naheliegen und an denen sie doch so oft achtlos vorbeigeht, weil Wort und Schrift ihr den Kopf mit Vorstellungen von vergangenen und fremden Dingen erfüllen.

Unmittelbar an die Jugend wendet sich ein kleines Taschenbuch für Schüler und Schülerinnen, dessen jährliche Herausgabe im Verlage der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin, geplant ist. Das Büchlein soll die in der Schule angesponnenen Fäden mit dem eigenen Erleben der Schüler verknüpfen.

Für die Zeit nach dem Kriege sind geplant und zum Teil schon in Vorbereitung: die Herausgabe eines umfassenden Werkes über das deutsche Schulwesen und eines Führers durch dasselbe Gebiet, die Übernahme und Erweiterung des Jahrbuches der Kgl. Preuß. Auskunftsstelle für Schulwesen zu einem Jahrbuch des Zentralinstituts und die Veröffentlichung laufender Mitteilungen über die in den einzelnen Abteilungen des Instituts gesammelten Erfahrungen, so z. B. über Schulbauten und Schulausstattung, insbesondere über erprobte Normalausstattungen, über Schulhygiene, über Lehrpläne und Lehrmethoden, über neue Lehrversuche und deren Ergebnisse, über Lehr- und Anschauungsmittel, Lehrer- und Schülerbibliotheken und dergleichen mehr. Das Bestreben des Zentralinstituts wird dabei stets sein, nur auf das jeweilig Beste und Notwendigste hinzuweisen.

An Arbeitsgelegenheiten für diejenigen, die sich mit Einzelfragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens eingehender beschäftigen wollen, sind außer den bereits genannten Sammlungen noch eine Reihe anderer Einrichtungen teils neu geschaffen, teils in den Bereich des Zentralinstituts gezogen worden. So ist mit den Gegenständen der Deutschen Unterrichtsausstellung dem Zentralinstitut auch die vorbildliche Lehrerbücherei, die seiner Zeit in Brüssel ausgestellt war, zugefallen. Aus den Beständen dieser Bücherei wird jetzt unter Hinzufügung von beachtenswerten Neuerscheinungen für jedes Fachgebiet eine besondere Handbücherei gebildet, die in dem betreffenden Raume der Ausstellungsabteilung aufgestellt wird. Im künftigen „Rundbau" sind für diese Einzelbüchereien Lesezimmer vorgesehen, die mit den zugehörigen Ausstellungsabteilungen unmittelbar verbunden sind und dem einzelnen für Studienzwecke wie den fachwissenschaftlichen Vereinen als Sitzungsräume zur Verfügung stehen.

Schon jetzt werden die Räume des Zentralinstituts für Sitzungen, Vorträge und Vorlesungen mitbenutzt von dem Berliner Philologenverein, dem Berliner Lehrerverein, der Comeniusgesellschaft, dem Berliner Verein für Schulgesundheitspflege, dem Deutschen Ausschuß für Kleinkinderfürsorge u. a.

Neben den kleineren Büchersammlungen, die als Ergänzungen der einzelnen Ausstellungsabteilungen dienen, ist eine besondere Pädagogische Bücherei geschaffen worden, die gleich den Seminarbibliotheken der Universitäten eingehendere Studien ermöglichen soll. Sie ist in dem Nebengebäude des Zentralinstituts untergebracht und täglich von 4—7 Uhr nachmittags allgemein zugänglich.

Ebenda befindet sich eine Material- und Apparatensammlung für Zwecke der Psychologie und Jugendkunde, die aber erst im Entstehen begriffen ist.

Zu diesen Arbeitsgelegenheiten kommen die Einrichtungen der mit dem Zentralinstitut verbundenen Institute hinzu. Es sind dies außer der schon genannten Kgl. Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht, deren Materialsammlungen und Laboratorien hier zu erwähnen wären, die Kgl. Auskunftsstelle für Schulwesen und die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Die beiden letztgenannten befinden sich in dem Gebäude des alten Botanischen Museums, Grunewaldstraße 6/7.

Die Auskunftsstelle verfügt über eine reichhaltige verwaltungstechnische Bücherei, eine etwa 25000 Bände umfassende fachwissenschaftliche Bücherei, etwa 450 amtliche Verordnungsblätter und pädagogische Zeitschriften. Formularsammlungen sowie andere ständig an Zahl und Umfang wachsende Sammlungen, Statistiken, Verzeichnisse und Listen bieten Unterlagen für die Auskunftserteilung. Die pädagogische Bücherei der Auskunftsstelle steht den Besuchern zu eigener wissenschaftlicher Arbeit täglich von 9—5 Uhr zur Verfügung. Ein besonderer Hauptteil der Bücherei ist die wohl bisher umfangreichste Sammlung von Schulbüchern, die auch die wertvolle Fechnersche Sammlung umfaßt.

Die Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hat über ihre Eingliederung in das Zentralinstitut mit der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht einen Vertrag abgeschlossen, wonach sie — unter Wahrung der rechtlichen und sonstigen Selbständigkeit der Gesellschaft und unter Vorbehalt der Eigentums-, Besitz- und Nutzungsrechte an dem Gesellschaftsvermögen — ihre ganze Tätigkeit, einschließlich der von ihr angenommenen Beamten und sonstigen Angestellten, sowie ihre Einrichtungen der Jubiläumsstiftung für deren Zwecke, insbesondere für die bei dem Zentralinstitut einzurichtende Abteilung für Erziehungs- und Schulgeschichte unentgeltlich zur Verfügung stellt und sich verpflichtet, im Rahmen der Gesellschaftsaufgaben die genannte Stiftung nach Möglichkeit zu unterstützen. Die Erfüllung ihrer eigenen Aufgaben bleibt unverändert.

Die Gesellschaft, die zurzeit etwa 1700 Mitglieder in Deutschland und

im Auslande zählt, bildet den Mittelpunkt für die Studien auf dem Gebiete der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte. Die von ihr herausgegebenen „Monumenta Germaniae Paedagogica" und deren „Beihefte" sowie ihre „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" dienen sowohl denen, die sich über die Vergangenheit des gesamten großen Kulturgebietes zu belehren wünschen, als auch denen, die in eigener Mitarbeit die historische Erkenntnis fördern wollen. Die Gesellschaft trägt ferner alles zusammen, was irgendwie über deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte im In- und Auslande neu gedruckt wird. Dies Material bildet die Grundlage für den alljährlich erscheinenden „Historisch-Pädagogischen Literaturbericht". Endlich ist die Gesellschaft bemüht, alles für die weitere Erforschung der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte wichtige ungedruckte Material zurechtzustellen. Das Material, auf Grund dessen sie wissenschaftliche Auskünfte erteilen kann, umfaßt:

1. Titel von Schulbüchern und pädagogischen Werken aus der Zeit bis zum Jahre 1800: mehr als 40000, alphabetisch und sachlich geordnet, mit Hinweisen auf die Bibliotheken versehen, welche die betreffenden Bücher besitzen.

2. Auszüge aus deutschen Handschriftenkatalogen: Hinweise auf historisch-pädagogisches Quellenmaterial; etwa 10000 Zettel, alphabetisch und sachlich geordnet.

3. Vorarbeiten für die regelmäßige Fortführung des „Historisch-Pädagogischen Literaturberichts". Aus diesem Material können Fragen nach historisch-pädagogischen Arbeiten neuesten Datums beantwortet werden.

4. Kürzlich begründet wurde eine „Historisch-Pädagogische Handschriftensammlung". Sie enthält bis jetzt außer verschiedenen Einzelheiten den größten Teil des Nachlasses Friedrich Fröbels und den gesamten Nachlaß Wilhelm Münchs.

5. In Vorbereitung befindet sich eine Sammlung aller Titel der Bücher und Aufsätze, die sich auf die Geschichte der einzelnen höheren Lehranstalten Deutschlands beziehen.

Die Sammlungen und Einrichtungen der Gesellschaft stehen allen, die sich mit Studien auf dem Gebiete der Erziehungs- und Schulgeschichte beschäftigen, in den Dienststunden der Gesellschaft — täglich außer Freitags von $8^1/_2$ bis $2^1/_2$ Uhr und Freitags von 3 bis 7 Uhr — frei zur Verfügung.

In dem Gebäude Grunewaldstraße 6/7 befindet sich auch die Zentrale für Volksbücherei. Sie wurde im Juni 1915 als Abteilung des Zentralinstituts begründet in der Überzeugung, daß an der Ausbildung des öffentlichen Bücherwesens und der dadurch geschaffenen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeit ein gut Teil der Zukunft unseres Volkes hängt. Der Zweck der Zentrale ist, Wege zu weisen und Hilfe zu leisten, um das Bücherwesen für das Volk zu entwickeln von der kleinsten Volksbücherei bis zur Volksbücherei großen Stiles, die — mit Ausnahme des schweren wissenschaftlichen Rüstzeugs, das der wissenschaftlichen Bibliothek vorbehalten ist — das Gesamtwissen der Gegenwart jedermann zur freiesten Verfügung stellt. Nicht durch

Abklatsch amerikanischer Bücherei soll dies geschehen, sondern in selbständiger Entwicklung aller Erfahrungen, die irgendwo zu gutem Ziele geführt haben.

Das Rückgrat dieser mithin zu besonderer Bedeutung bestimmten Abteilung des Zentralinstituts muß naturgemäß bestehen in einer umfassenden Sammlung archivalisch historischen Materials für das öffentliche Bücherwesen, als Mittel zur vergleichenden Beurteilung aller einschlägigen Fragen der Praxis und der Technik. Dazu gehört vor allem die Bereitstellung von Büchersammlungen, die als Muster und Auswahlvorlage für Schulbücherei, Jugendbücherei, Volksbücherei usw. benützt werden können. Die Art der Durchführung und Bearbeitung ergibt bereits unmittelbar praktische Muster der bibliothekarischen Technik. In der weiteren Entwicklung bedürfen solche Büchersammlungen wiederum der Lösung einer weiteren Aufgabe der Zentrale: der sorgfältig vorbereiteten, nach verschiedenen Richtungen entwickelten Buchkritik.

Für die angedeuteten Aufgaben hat die Zentrale in der kurzen Zeit ihres Bestehens erhebliche Vorarbeit geleistet. Ihre Sammlungen, die durch Darleihung vorhandener Privatsammlungen unterstützt werden, leisten schon heute bei Anfragen erfolgreiche Dienste. Ein bedeutender Apparat bibliographischer und Bibliotheksliteratur, der sich ebenfalls mit dargeliehenen Sammlungen entwickelt hat, steht ebenfalls zur Verfügung. Die Jugendbücherei der Brüsseler Ausstellung ist der Zentrale einverleibt; sie wird auf der Höhe erhalten werden.

Die Buchkritik ist in bisher zehn über die Monarchie verteilten Mittelpunkten, die mit den einzelnen bereits gewonnenen Referenten des Bezirks unmittelbar verkehren, nach einheitlichem Schema der Berliner Zentrale vorbereitet. Die Ergebnisse sollen in zweckentsprechender Weise veröffentlicht werden. Inzwischen gibt die Zentrale schon jetzt aus einem Material von mehr als 3000 verzettelten Buchkritiken Auskünfte.

Die Volksbücherei bedarf zu ihrer gedeihlichen Entwicklung eines gut vorgebildeten Personals. Die Zentrale hat deshalb auch die Ausbildung für den Dienst an Volksbüchereien in ihr Programm aufgenommen. Der erste, staatlich genehmigte Lehrgang ist Ostern 1916 eröffnet worden. Die Teilnehmer werden in die Aufgaben des öffentlichen Dienstes eingeführt und technisch, praktisch und wissenschaftlich dafür ausgebildet. Die Lehrgänge sind beiden Geschlechtern zugänglich. Die Lehrform ist die seminaristische. Von zwölf Lehrern wird ein abgerundetes System des bibliothekarischen Wissens auf breiter Grundlage geboten. Der Lehrplan ist so eingerichtet, daß er zugleich für die Prüfung für den mittleren Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken vorbereitet.

Die Zentrale für Volksbücherei gewährt, wie bereits erwähnt, auf Wunsch unmittelbar Rat und Hilfe in allen Fragen ihres Gebietes. Sie ist daneben aber auch bestrebt, in landschaftlich geschlossenen Bezirken Mittelpunkte der Hilfe und Fachberatung zu schaffen, die selbständig arbeitend bei der Zentrale Rückhalt zu finden vermögen, ohne von ihr abhängig zu sein. Diesem

Zweck dienen insbesondere kleine Kurse für Volksbibliothekare, die auf einfache praktische Unterweisung ausgehen. Bei der Veranstaltung solcher Lehrgänge hat die Zentrale bereits in einer Reihe von Fällen mitgewirkt und auch durch Entsendung ihrer fachmännischen Leitung zu Vorträgen mitgeholfen. Jede dieser Veranstaltungen hatte trotz der ungünstigen Zeitverhältnisse guten Erfolg.

Mit der Gesamtheit ihrer Einrichtungen steht die Zentrale in erster Linie den Gemeinden, die öffentliche Büchereien unterhalten oder einrichten wollen, zur Verfügung. Aber die Erfahrung zeigt, daß nicht nur öffentliche Bedürfnisse für bibliothekarisches Personal vorliegen, sondern daß auch Private, Banken, Buchhandlungen, Buchverlage, Industrien mit großen Registraturen dergleichen Personal benötigen. So ergibt sich, daß auch für diese Bedürfnisse die Zentrale die geeignete Stelle ist, und zwar nicht nur für Personal, sondern auch für den technischen und praktischen Nachweis geeigneter Geschäftsführung.

Wie Volksbildung und Jugendbildung innerlich zusammenhängen, so greift auch die Arbeit auf den beiden Gebieten ineinander über. Eine der dringendsten Aufgaben unserer Zeit, die Veredelung des „Lichtspiels", ist nur durch ein Zusammenarbeiten aller am Erziehungs- und Bildungswesen unseres Volkes beteiligten Kreise zu lösen. Um dabei mitzuhelfen, veranstalten die pädagogische und die Volksbücherei-Abteilung des Zentralinstituts gemeinsam Lehrgänge über „Die Lichtspielbühne im Dienste der Schul- und Volksbildung". Der erste Lehrgang wird vom 3. bis 5. April dieses Jahres in Stettin stattfinden. In der Einladung zu diesem Lehrgange heißt es:

„Der Krieg hat gezeigt, wie tiefe Wirkungen das bewegte, die Gefühlswelt in den Zuschauern stark beeinflussende Reihenbild auszuüben vermag, wie verderblich aber trotz Zensur und Polizeiaufsicht der Einfluß der falsch oder auch nur nach geschäftlichen Grundsätzen geleiteten Lichtspielbühne sein kann. Private Unternehmungen werden nicht die Aufgabe zu lösen vermögen, das Lichtspiel ganz in den Dienst kultureller Bestrebungen zu stellen. Einflußreiche Kräfte müssen sich seine Pflege angelegen sein lassen. Das Vorbild von Stettin hat gezeigt, wie städtische Behörden der Aufgabe, durch die Lichtspielbühne volkserziehlich zu wirken, nähertreten können, und die dort gewonnenen Erfahrungen ermutigen dazu, energischer als bisher den Gedanken der Verwertung des Reihenbildes für Unterricht und Erziehung zu durchdenken und zu verbreiten. Um zu zeigen, welche Einrichtungen getroffen und wie sie ausgenutzt werden können, veranstaltet deshalb das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Stettin einen Lehrgang und gibt sich der Hoffnung hin, daß diese Unternehmung wegen der Bedeutung der zu lösenden Aufgaben in weiten Kreisen Beachtung und Wohlwollen finden wird".

Nach den bereits eingegangenen Anmeldungen zu dem Kursus wird sich die in der Einleitung ausgesprochene Hoffnung erfüllen. Darüber hinaus zeigen Nachrichten über ähnliche, teils bereits vorhandene, teils geplante

Einrichtungen und Bitten um Mitteilung der Ergebnisse des Lehrganges und um Wiederholung desselben in anderen Städten, daß die Wirkung, die das Zentralinstitut mit seiner Unternehmung zu erzielen gedenkt, sich nicht auf den immerhin beschränkten Kreis der Teilnehmer des Stettiner Lehrganges und der ihm folgenden — der nächste wird voraussichtlich in Erfurt stattfinden – beschränken wird. Besonders erfreulich und ermunternd aber ist es für das Zentralinstitut, daß wie bei anderen, so auch bei diesem Unternehmen der Grundgedanke seiner Schöpfung, zersplitterte Kräfte zu gemeinsamer, freier Arbeit zu vereinigen, Beifall und Anerkennung findet.

Berlin. L. Pallat.

Die Notwendigkeit der Bestellung von Schulärzten auch für die höheren Schulen.

Die Schularztfrage ganz im allgemeinen kann nur dann die richtige Würdigung erfahren, wenn sie nicht lediglich vom Standpunkte der dem einzelnen Schüler durch den Schulbesuch drohenden Schulschädigungen betrachtet, sondern als ein Teil der großen Frage der Bevölkerungspolitik angesehen wird. Diese hat in der Hauptsache die Aufgabe, die Geborenen am Leben zu erhalten und körperlich wie geistig so leistungs- und widerstandsfähig zu machen, daß unser Volk — besonders nach den gewaltigen Verlusten an Leben und Gesundheit unserer kräftigsten Männer im jetzigen Kriege — auch in der Zukunft imstande ist, sich nicht nur wirtschaftlich und politisch unter den Völkern der Erde zu behaupten, sondern an der Spitze zu marschieren.

Zweiffellos werden in dieser Beziehung besonders nach zwei Richtungen hin gewaltige Anstrengungen gemacht werden müssen und auch gemacht werden.

Erstens wird die Säuglingspflege auf den bestmöglichsten Stand gebracht werden, um die Kinder über das für Leben und weitere körperliche und geistige Entwicklung gleich bedeutungsvolle erste Lebensjahr so gut als möglich hinüber zu bringen.

Zweitens wird eine Jugendpflege für die aus der Volksschule Entlassenen Platz greifen, die mit ihre wesentliche Aufgabe in der körperlichen Förderung der Jugend suchen wird. Die während des Krieges gemachten Anläufe zur militärischen Jugendvorbereitung werden nicht spurlos verebben; das steht wohl heute schon fest. Fraglich ist nur die Art und Weise der späteren Ausgestaltung. Mag aber diese Erziehung der Jugend zur Wehrfähigkeit von Anfang an einen rein militärischen Einschlag bekommen, oder — was wahrscheinlicher ist — ihre Hauptaufgabe mehr in der körperlichen Vorbereitung für den späteren Militärdienst suchen, jedenfalls wird die schulentlassene Jugend in körperlicher Hinsicht bis zur Militärdienstzeit nicht ohne wirksame Förderung und sachverständige Aufsicht bleiben. Ich verweise hier nur kurz auf die bekannte Forderung nach einem Reichs-Jugendwehrgesetz, der in eindringlicher Form z. B. das Mitglied des Reichstages Müller-

Meiningen[1]) Ausdruck gegeben hat, und auf die IX. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt am 16. und 17. November 1916 in Berlin. Hier forderte unter Zustimmung der Versammlung der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat Dr. von Seefeld-Berlin in seinen Leitsätzen für die aus der Volksschule Entlassenen den pflichtmäßigen Besuch einer Fortbildungsschule und den schulärztlichen Dienst an dieser.

Zwischen Säuglingsalter und militärischer Jugendvorbereitung bzw. Fortbildungsschule liegt aber eine große Spanne Zeit körperlicher und geistiger Entwicklung, in der heute für die Mehrheit der Kinder eine ausreichende gesundheitliche Fürsorge noch nicht besteht — ein Mangel, der in der Zukunft ausgeglichen werden muß. Hier ist durch die Schule die Möglichkeit gegeben, diese Lücke durch die Bestellung von Schulärzten an allen Schulen erfolgreich auszufüllen. Geschieht dies nicht, dann wird viel Gutes wieder verloren gehen, was durch eine zielbewußte Säuglingspflege geschaffen ist, und der militärischen Jugendvorbereitung wird ein guter Teil der Jugend bereits durch Körperschäden entzogen sein, die sich bei sachkundiger Beobachtung und Behandlung hätten vermeiden lassen. Der Gemeinsinn und die kluge Wirtschaftspolitik unserer großen und größeren Gemeinwesen hat allmählich zur Anstellung von Schulärzten bei einer beachtenswerten Anzahl geführt, während die kleinen Gemeinwesen und namentlich das platte Land noch fast ganz ohne Schulärzte sind. In Preußen entfallen zurzeit etwa auf eine Gemeinde (Landgemeinde, Gutsbezirk, Stadt) mit Schularzt 25 ohne einen solchen. Im Deutschen Reich hatten Ende 1912 sämtliche Städte von 50000 und mehr Einwohner Schulärzte. Von den Städten mit einer Einwohnerzahl von 30—50000 besaßen 77%, von denen mit 20—30000 59% und von denen mit 10—20000 44% Schulärzte. Wohl gemerkt, handelt es sich bei diesen Zahlen aber nur um die Volksschulen. Eines ergibt sich aber aus dieser allmählichen, ohne jeden staatlichen Zwang in Preußen herangereiften Entwicklung des Schulwesens: d. i. die Notwendigkeit und die Zweckmäßigkeit der Einrichtung.

Es braucht an dieser Stelle nicht meine Aufgabe zu sein, die Organisation des schulärztlichen Dienstes bis ins einzelne auszuführen. Nur wenige Worte sollen das Wesen der Einrichtung vergegenwärtigen. Das Wesentliche — nach dem sogenannten Wiesbadener System — liegt darin, daß beim Schuleintritt sämtliche Neueintretenden auf Körperbeschaffenheit und Gesundheitszustand untersucht werden. Es werden die noch nicht schulfähigen herausgesucht und zurückgestellt, die mit gewissen Schäden behafteten, aber doch schulfähigen Kinder werden unter sogenannte Überwachung gestellt und es werden diejenigen bezeichnet, die beim Unterricht einer besonderen Beaufsichtigung und Berücksichtigung bedürfen, wie z. B. Schwerhörige, Kurzsichtige usw. Über jedes Kind — gleichgültig, ob mit Schäden behaftet oder nicht — wird ein sogenannter Gesundheitsschein

[1]) Flugschriften des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele. Neue Folge. Heft 1, Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

ausgestellt, der das Kind bis zu seinem Austritt aus der Schule begleitet, und in den alles Bemerkenswerte bezüglich des Gesundheitszustandes des Kindes eingetragen wird. Die der ärztlichen Überwachung Bedürftigen werden so lange schulärztlich kontrolliert, bis gesundheitlich unbedenkliche Verhältnisse eingetreten sind. In gleicher Weise wie die Neueintretenden werden auch sämtliche Kinder des zweiten, vierten, sechsten und achten Jahrgangs untersucht. Allmonatlich hält der Schularzt in der Schule eine Sprechstunde ab, die neben der Besichtigung der Schulräume und Schuleinrichtungen hauptsächlich der Revision des Gesundheitszustandes der Kinder gilt. Eine körperliche Behandlung findet durch den Schularzt nicht statt. Die Behandlung der Leiden herbeizuführen ist Sache der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß schon lediglich in der Beratung der Kinder bzw. der Eltern ein so gewaltiger Fortschritt auf dem Gebiete der gesundheitlichen Förderung der Jugend liegt, daß es heute keinen Kulturstaat mehr gibt, in dem sich das Schularztwesen nicht in fortschreitender Entwicklung befände.

An manchen Orten ist in den schulärztlichen Dienst noch die Berufsberatung kurz vor Austritt aus der Schule und die hygienische Belehrung von Lehrern, Schülern und Eltern mit aufgenommen.

Hiermit ist auch im wesentlichen die Schularzttätigkeit an den Fortbildungsschulen sowie höheren Knaben- und Mädchenschulen gekennzeichnet. Leider aber hat die Entwicklung des Schularztwesens an den höheren Schulen mit der an den Volksschulen nicht gleichen Schritt gehalten. Während es heute weder in Pädagogen- noch Ärztekreisen, noch in denen der Verwaltung kaum jemanden gibt, der die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Schulärzte an den Volksschulen nicht anerkännte, ist das leider für den Kreis der höheren Schulen nicht der Fall. Dies ist für mich die Veranlassung dazu, an dieser bevorzugten Stelle die Frage der Bestellung von Schulärzten für die höheren Schulen einer hurzen Besprechung zu unterziehen.

Vorweg will ich feststellen, daß der Ruf nach Schulärzten an den höheren Schulen nicht etwa lediglich aus den Reihen der Ärzteschaft erschallt, sondern daß auch von maßgebenden Pädagogen die Forderung der Schulärzte gestützt wird. Schulmänner, wie Professor Roller- Darmstadt, Wunderer[1]) und Doell[2]), haben sich lebhaft für diese Einrichtung eingesetzt. Ich verweise auch auf das Referat von Prof. Roller auf der diesjährigen Tagung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am 17. Februar in Berlin. Gerade in Bayern sind auch in den letzten Jahren nach dieser Richtung hin praktische Erfolge gezeitigt worden. Im Jahre 1914 waren in den drei Städten Ludwigshafen, Nürnberg und Rosenheim versuchsweise Schulärzte an den höheren Schulen eingeführt worden. Nachrichten über weitere Fortschritte dort sind, wohl mit Rücksicht auf den Krieg, nicht bekannt

[1]) Wunderer-Doernberger, Schulgesundheitspflege und Schulärzte in den höheren Schulen Bayerns, München 1909.

[2]) Dr. M. Doell, Gymnasialprofessor in München, Verhandlungen der 11. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

geworden. In Württemberg ist die Frage durch das Oberamtsarztgesetz von 1912 endgültig im positiven Sinne erledigt. Schulärzte an höheren Schulen sind seit langem bereits in Sachsen-Meiningen, ferner in Sachsen-Weimar, Oldenburg, teilweise im Königreich Sachsen, in Hamburg und in den preußischen Städten Bonn, Breslau, Charlottenburg, Dortmund, Halle, Krefeld, Mühlheim a. Ruhr, Plauen und Schöneberg eingeführt. Im Vergleich zu der Verbreitung des Schulartzwesens an den Volksschulen steht aber die Ausbreitung auf die höheren Schulen in Deutschland auffallend zurück. Das Ausland ist auf diesem Gebiete zum Teil viel weiter. Ich verweise z. B. auf Ungarn, wo bereits seit 1885 an allen höheren Schulen Schulärzte wirken und auch auf Bulgarien und Japan.

Gerade in den höheren Schulen, die erhöhte Anforderungen in der Schule selbst und durch die häuslichen Arbeiten an die Schüler stellen, ist es von großer Bedeutung, den Gesundheitszustand des eintretenden Kindes zu kennen und durch die Jahre der Schule hindurch zu verfolgen. So mancher Vorwurf, der seitens der Eltern der Schule gemacht wird, und umgekehrt, so manche falsche Beurteilung des Schülers seitens des Lehrers würde wegfallen, wenn dieser mit einem gut für den besonderen Zweig ausgebildeten Arzt sich von Zeit zu Zeit über seine Schüler beraten könnte. Was manchem Schüler als Faulheit, tadelnswerte Zerstreutheit usw. ausgelegt wird, ist oft nichts weiter als eine Folge körperlicher Schädigung, wobei es gleichgültig ist, ob diese im Hause oder in der Schule erworben ist. Der Lehrer vermag solche körperlichen und geistigen Störungen dem Schüler nicht immer ohne weiteres anzusehen, und von vielen Eltern wird ein solcher Zustand erfahrungsgemäß oft ebenfalls nicht beachtet oder falsch beurteilt. Nicht selten sogar handelt es sich um ernstliche und fortschreitende geistige Erkrankungen, wobei gerade das Pubertätsalter, das diese Schüler während ihrer Schulzeit durchmachen, eine große Rolle — bei männlichen wie weiblichen — spielt.

Bei der Frage der Befreiung von einzelnen Fächern dürfte der Schularzt an den höheren Schulen segensreich mitzuwirken haben. Auf Singen und Zeichnen will ich hier nicht näher eingehen, möchte vielmehr nur einige Worte dem für die körperliche Erziehung der Jugend so wichtigen Turnen widmen. Turnen, Sport und Spiel wird in der Zukunft sicherlich auf den höheren Schulen eine erhöhte Bedeutung bekommen. Wie kann die Schule aber hier ihre Aufgabe erfüllen, wenn es vorkommen kann, daß in einer Prima bei der bisher geübten Methode der Beurteilung der Befreiungsgesuche 48% der Schüler vom Turnen befreit sind[1]). Gewiß mag hier ein Ausnahmefall vorliegen, aber 10 bis 15% Befreiungen sind jedenfalls keine Seltenheit, während von sachverständiger schulärztlicher Seite ganz allgemein Zahlen über 5% als den tatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechend bezeichnet werden. Hier kann nur dadurch Wandel geschaffen werden, daß grundsätzlich der Schularzt und nicht der Hausarzt das entscheidende ärztliche Wort hat.

---

[1]) Dr. Ernst Barth-Charlottenburg: Die Tätigkeit des Schularztes an den höheren Lehranstalten nach fünfjähriger Erfahrung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1914.

Als Grund gegen die Einführung der Einrichtung an diesen Schulen wird für gewöhnlich angegeben, daß diese Schüler sich aus sozial höherstehenden und materiell bessergestellten Gesellschaftsschichten rekrutierten, und daß infolgedessen einerseits der Gesundheitszustand dieser Schüler ein wesentlich besserer und andererseits die gesundheitliche Überwachung des geistigen und körperlichen Befindens im Elternhause eine vollkommenere wäre. Der Schularzt wäre daher aus diesen Gründen überflüssig.

Mit der Beantwortung zweier Fragen steht und fällt das Schularztwesen an den höheren Schulen. Voraussetzung dafür ist die durch die Erfahrung bewiesene Tatsache, daß der Körper- und Gesundheitszustand der Volksschüler eine dauernde Beobachtung durch den Schularzt erfordert und daß die Erfolge dieser Beobachtungen die Tätigkeit der Schulärzte rechtfertigen:

1. ist der Körper- und Gesundheitszustand der Schüler und Schülerinnen der höheren Lehranstalten ein so wesentlich besserer als der der Volksschüler, daß sich dadurch der Schularzt erübrigt? und verneinendenfalls

2. begründet die durchschnittlich sozial und materiell bessere Stellung der Eltern der Schüler und Schülerinnen eine so durchgreifend bessere häusliche und ärztliche Beobachtung des Körper- und Gesundheitszustandes der Kinder, daß dadurch die gesundheitliche Beobachtung durch den Schularzt überflüssig erscheint?

Zu 1.: Es ist zuzugeben, daß die Zahl der mit krankhaften Störungen belasteten Schüler in den höheren Schulen etwas geringer ist als in den Volksschulen, und daß auch die Krankheitsarten bei den Besuchern beider Schularten voneinander abweichen. Immerhin aber sind die Störungen nach Zahl und Art noch groß genug, um die völlige Beachtung aller Berufenen zu verdienen. Man kann drei Gruppen von Erkrankungen unterscheiden, die bei den Schülern der höheren Schulen hauptsächlich zu finden sind: Sehstörungen, Störungen des Herzens und Störungen am nervösen Apparat. Es sind das Erkrankungen, die eines Teils gerade mit dem Schulbesuch im engsten Zusammenhang stehen, und andererseits solche, die auf unmittelbarer Vererbung oder auf vererbter krankhafter Veranlagung beruhen. Dabei spielt gerade die höhere soziale Stellung der Eltern eine Rolle. Höhere soziale Stellung bedingt in heutiger Zeit häufig ein Übermaß von geistiger Beanspruchung, das nicht selten zu krankhaften Störungen führt. Nicht nur, daß solche nervösen Schäden der Eltern auch die Nachkommen durch Vererbung ungünstig beeinflussen, es muß auch daran gedacht werden, daß die tägliche Hast und Unrast der Eltern die Kinder unmittelbar schädigt.

Auf die einzelnen Krankheitszustände näher einzugehen, muß ich mir aus Raummangel hier versagen. Folgende Gegenüberstellungen, die sich in wesentlicher Übereinstimmung in der schulärztlichen Literatur, von den verschiedensten Beobachtern erhoben, immer wieder finden, mögen zur Beantwortung der Frage genügen.

Nach dem Jahresbericht der Berliner Schulärzte für das Jahr 1912/13 waren von allen Schulanfängern

allgemein schwächlich (blutarm), so daß deswegen nicht schulfähig oder der ärztlichen Überwachung bedürftig 6,7%
mit den Folgen englischer Krankheit in hohem Grade behaftet 2,0%
klinisch tuberkulös 0,8%
herzleidend 1,6%
nervenleidend 1,2%
augenleidend 2,0%
ohrenleidend 1,5%
mit Wirbelsäulenverkrümmungen in hohem Maße behaftet 1,3%
skrophulös 1,1%

Die Schulärztin Frau Dr. Stelzner-Charlottenburg[1]) gibt in einem Referat über Schulärzte an höheren Mädchenschulen folgende Zusammenstellung der hauptsächlichsten Erkrankungen der Lernanfängerinnen des Schuljahres 1913/14:

Blutarmut 28,0%
Drüsenschwellungen aller Grade, Wucherungen im Nasenrachenraum, zum Teil skrophulöse Erscheinungen 46,0%
Nervöse Erscheinungen 22,0%
Störungen am Atmungsapparat, besonders akute Luftröhrenentzündungen 12,0%
Unterernährung 9,0%
Störungen der Herztätigkeit 2,5%
Wirbelsäulenverkrümmungen 1,7%
Schielen 2,8%
Debilität und Schulunreife 7,9%

Dr. Barth gibt in der bereits erwähnten Arbeit für eine Oberrealschule folgende Zahlen:

hochgradige Blutarmut 5,0%
nervenkrank 2,0%
Folgen englischer Krankheit am Brustkorb (Hühnerbrust, Schusterbrust usw.) 3,0%
Wirbelsäulenverkrümmungen nennenswerter Art 1,0%
Plattfuß 0,3%
Plattfußanlage 10,0%
Nasenwucherungen ..... 9—10,0%
Sprachstörungen 0,5%
Herzfehler 8,5%
Früher offene, zurzeit nicht nachweisbare Lungentuberkulose 0,2%
Unterleibsbrüche 3,3%
Sehstörungen 24,0%
Gehörstörungen 4,0%
Turndispense 9,0%

---

[1]) Dr. Stelzner, Schulärzte an höheren Mädchenschulen, Referat auf der XIV. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

Diese Zahlen sind jedoch unter sich nicht ohne weiteres vergleichbar. Das liegt daran, daß die Krankheits- und Körperzustände, die der Schularzt feststellt, meistenteils keine scharf umrissenen Bilder darstellen. Was der eine z. B. noch für gesund hält, kann der andere schon für krankhaft halten. Dem subjektiven Ermessen ist deshalb ein größerer Spielraum gelassen. Auch haben wir es bei den drei Zusammenstellungen nicht mit denselben Altersklassen zu tun. Aus den Zahlen, die ohne besondere Auswahl aus der Literatur herausgegriffen sind und die sich beliebig vermehren ließen, ist jedenfalls soviel zu ersehen, daß der Körper- und Gesundheitzustand der Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen als solcher diesen Kindern in der Schularztfrage denjenigen der Volksschulen gegenüber keine Sonderstellung einräumt.

Die unmittelbare ungünstige Beeinflussung des Brechungszustandes der Augen der Kinder durch den Besuch der höheren Schulen geht aus den bekannten Untersuchungen des Breslauer Augenarztes Hermann Cohn hervor, die in den späteren Jahren immer wieder im wesentlichen bestätigt worden sind. Er untersuchte in den Jahren 1864—66 10060 Schulkinder und stellte dabei folgendes fest:

1. Die Zahl der Kurzsichtigen steigt mit den Anforderungen an das Auge, von den niedrigsten Dorfschulen zu den Gymnasien, stetig.

2. Die Zahl der Kurzsichtigen steigt in allen Klassen von Klasse zu Klasse.

3. Der durchschnittliche Grad der Kurzsichtigkeit steigt von Klasse zu Klasse.

Einen unmittelbaren Einblick in die Gesundheitsverhältnisse der Schüler höherer Lehranstalten und die Einwirkung des Besuches der höheren Schulen auf die Schüler geben die militärärztlichen Untersuchungen auf Militärtauglichkeit. Aus Veroffentlichungen des Generalstabsarztes der Armee von Schjerning[1]) und der Militärärzte Nicolai und Schwiening[2]) geht hervor, daß von je 100 dauernd zum aktiven Dienst mit der Waffe Untauglichen die zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten und die sonstigen Militärpflichtigen, also größtenteils die ehemaligen Mittel- und Volksschüler, beachtenswerte Unterschiede in den Körperschäden, die die Dienstuntauglichkeit bedingten, aufweisen. Bei den zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigten überwiegen die eigentlichen Organ-Erkrankungen, Krankheiten der Atmungs- und Zirkulationsorgane, des Nervensystems, sodann namentlich die Brechungsfehler der Augen, während bei der großen Masse der Wehrpflichtigen, also den Volksschülern, die zwar zum Teil auf angeborener Anlage beruhenden, aber durch äußere mechanische Einflüsse zur Entwicklung kommenden Körperschäden sowie die Folgen sonstiger äußerer Verletzungen häufiger zu finden sind. Merkwürdigerweise ist die „allgemeine Schwächlichkeit", die schwache Brust, bei beiden Gruppen fast gleichmäßig vertreten,

[1]) Von Schjerning, Sanitätsstatistische Betrachtungen über Volk und Heer. Berlin 1910.

[2]) Schwiening-Nicolai, Über die Körperbeschaffenheit der zum Einjährig-Freiwilligendienst berechtigten Wehrpflichtigen. Berlin 1909.

bei den Einjährig-Freiwilligen in 36,4, bei den sonstigen Militärpflichtigen in 35,4% der Fälle. Die wichtigsten Körperschäden, die zur Untauglichkeit zum aktiven Dienst mit der Waffe führen, geben aufs Hundert folgendes Vergleichsbild:

	Zum einjährig-freiwilligen Dienst Berechtigte	Sonstige Militärpflichtige
Krankheiten des Herzens und der großen Gefäße ...	14,7	5,8
Krankheiten der Lungen und des Brustfells	4,5	1,9
Brechungsfehler an den Augen	10,3	4,4
Blindheit eines oder beider Augen	1,2	1,3
Andere Augenkrankheiten	0,71	1,0
Ohrenkrankheiten	2,7	2,9
Epilepsie	0,41	0,70
Geisteskrankheiten	0,24	1,4
Andere Krankheiten des Nervensystems	1,0	0,33
Krankheiten der Gliedmaßen und Gelenke	5,6	6,1
Unterleibsbrüche	3,1	4,1
Plattfuß	2,6	4,9
Krampfadern	1,9	3,9
Narben	2,6	1,6
Verkrüppelungen und Mißbildungen	1,4	3,1
Schlechte Zähne	0,29	0,7
Fettleibigkeit	2,2	0,29

Schwiening führt auch aus, daß die verhältnismäßige Tauglichkeit um so geringer werde, je mehr Jahre die jungen Leute auf der Schulbank zugebracht haben, wobei noch zu beachten ist, daß die Ansprüche, die bei der Musterung der Einjährig-Freiwilligen gestellt werden, geringer sind als beim sonstigen Ersatzgeschäft. Nicht unbeachtet sollte auch die von dem Militärarzt Damiehl im Jahre 1909 gemachte Feststellung bleiben, daß innerhalb der letzten 10 Berichtsjahre der Zugang an Neurasthenikern (Personen mit Nervenschwäche) zur Armee um das $3^1/_2$fache gestiegen war. Der größere Teil dieser Leute entfällt auf Einjährig-Freiwillige. Solche Kranken kommen meistenteils zur Entlassung. Die Zahl der Hysteriker stieg in der gleichen Zeit um das dreifache.

Wenn das Kriegsministerium deshalb der Frage der Bestellung von Schulärzten an höheren Lehranstalten wärmstes Interesse entgegenbringt, so ist das wohl zu verstehen.

Die Frage zu 1.: Ist der Körper- und Gesundheitszustand der Schüler und Schülerinnen der höheren Lehranstalten ein so wesentlich besser als der der Volksschüler, daß sich dadurch der Schularzt erübrigt? wird daher zu verneinen sein.

Zu 2.: Der Einwurf, daß sich die Schüler der in Frage kommenden Anstalten — Bürgerschulen, Mittelschulen, Realschulen, Oberrealschulen, Realgymnasien, Gymnasien, Lyceen, Studienanstalten usw. — aus sozial und mate-

riell bessergestellten Schichten zusammensetzen, ist zunächst, namentlich was die großen Städte betrifft, nur mit wesentlicher Einschränkung richtig. Je weiter sich der Kulturzustand des Volkes hebt, um so mehr strebt es nach höherer Schulbildung für seine Kinder. Ein großer Teil der Besucher dieser Anstalten stammt daher aus Familien, die zum mindesten materiell nicht besser gestellt sind als der durchschnittliche Teil der die Volkschulen beschickenden Familien. Die Folgen des Krieges werden auch an dieser Stelle zu beachten sein. Der kleine Beamtenstand pflegt mit Vorliebe seinen Kindern eine höhere Schulbildung angedeihen zu lassen. Aber gerade dieser Stand — wie der Beamtenstand überhaupt — wird die Folgen des Krieges noch recht lange empfindlich spüren. Während die Einnahmen der Arbeiter und der freien Berufe sich in Zeiten der Teuerung, wie sie diesem Kriege sicher wenigstens noch auf Jahre hinaus folgen werden, den erhöhten Ausgaben von selbst anpassen, ist das beim Beamtenstand, so schnell wie dort wenigstens, nicht der Fall. Darunter leidet der kleine Beamte ganz besonders, der mittlere und höhere übrigens ebenso, sobald er ohne eigenes Vermögen ist. Sich vorzustellen, daß die Kinder dieser Eltern durchweg ärztlich besser gestellt sind als die der Arbeiter, die zumeist infolge der Einführung der Familienbehandlung bei vielen Krankenkassen den Kassenarzt zur Verfügung haben, ist daher wohl nicht das Richtige.

Ist aber die sozial und materiell bessere Stellung der Eltern für einen Teil dieser Schüler sicherlich vorliegend, so darf daraus jedoch noch lange nicht durchweg die bessere häusliche Beobachtung in körperlicher Beziehung geschlossen werden. Die ärztliche Behandlung erkannter Leiden, die ganz gewiß den Kindern aus dieser Volksschichte zuteil wird, ist übrigens bei der Beurteilung der Schularztfrage nicht der springende Punkt. Die Krankheiten, die das Kind in wenigen Stunden oder Tagen aufs Bett werfen, sind nicht das Haupttätigkeitsfeld der Schulärzte. Das sind vielmehr die schleichend einhergehenden, sich allmählich entwickelnden, zu deren Erkennung sorgsamste häusliche Beobachtung oder ständige ärztliche Überwachung nötig ist, (Erkrankungen der Augen — namentlich des Brechungszustandes —, der Ohren, des Nervensystems, psychische Erkrankungen, Tuberkulose, Erkrankungen des Herzens, allmähliche Verbildungen der Knochen — Wirbelsäulenverkrümmungen, Plattfußbildung, X-Beine — und die ganze große Gruppe der sogenannten Konstitutionskrankheiten — Blutarnut, Lymphatismus usw.). Gerade diese Erkrankungen sind bei rechtzeitiger Erkennung einer erfolgreichen Behandlung zugänglich, während sie im anderen Falle oft zu nicht mehr wieder gut zu machenden Schäden führen. Gerade sie sind es auch, die ohne rechtzeitige Behandlung zu dauernder Militäruntauglichkeit führen. Diese sorgsamste häusliche Beobachtung oder ständige ärztliche Überwachung fehlt aber häufig auch bei den Kindern der sozial höchsten und wirtchaftlich kräftigsten Schichte. Jeder aufmerksame Beobachter unter den praktischen Ärzten wird mir bestätigen, wie verständnislos Eltern dieser Kinder oft solchen Körper- und Erkrankungszuständen gegenüberstehen, wie wenig sie über das

Vorhandensein solcher Zustände bei ihren Kindern überhaupt oft unterrichtet sind. Woran das liegt, kann ich im Rahmen dieser Abhandlung nicht ausführen. Das hat der Pädagoge Doell an der bereits angeführten Stelle in sehr zutreffender Weise getan. Nur das eine will ich hier herausgreifen, daß ein nicht unbeträchtlicher Teil solcher Kinder gar nicht unter den Augen der Eltern seine Schulzeit verbringt, sondern als Pensionär bei fremden Leuten aufwächst, denen das erforderliche Interesse und Verständnis für die körperliche Entwicklung der Kinder erst recht abgeht.

Ich erinnere mich lebhaft und vom volksgesundheitlichen Standpunkt aus schmerzlich immer wieder daran, daß Mütter bester Stände mir als praktischem Arzt ihre Kinder gelegentlich anderer Veranlassung mit bereits so entwickelten Krankheitszuständen der genannten Art zuführten, daß ich mich fragen mußte, wie das möglich war, daß sich in solchem Hause solche Zustände unbeobachtet entwickeln konnten. Leistenbrüche von Hühnereigröße, Wirbelsäulenverkrümmungen, die bereits am bekleideten Körper dem Laien bei einigermaßen sorgfältiger Beobachtung erkennbar sein mußten, waren unbeachtet geblieben.

Von einer ständigen ärztlichen Überwachung ist kaum jemals die Rede. Von den Gegnern des Schularztwesens an den höheren Schulen hört man als Gegengrund auch anführen, daß die Familien, aus denen sich diese Schüler rekrutieren, ihren Hausarzt haben. Ja, wenn es diese Einrichtung der guten, alten Zeit heute noch wirklich gäbe, wo der Hausarzt, der Freund der Familie, gegen bescheidene laufende Vergütung als gewissermaßen ständiger Gast Gelegenheit hatte, das Aufwachsen der Kinder wirklich zu beobachten. Diese Zeiten sind, dem Geiste der neuen Zeit entsprechend und unter ihrem Zwange, unwiderbringlich verloren — vom volksgesundheitlichen Standpunkte bedauerlich. Denn eine vereinzelte, auch noch so sorgfältig durchgeführte ärztliche — auch spezialärztliche — Untersuchung wird die ständige ärztliche Beobachtung niemals ersetzen können. Hier soll eben der Schularzt die Lücke ausfüllen. Sind die Leiden erst erkannt, an der Behandlung wird es dann nicht fehlen.

Auf die Mitwirkung des Schularztes bei der Hygiene des Schulhauses, der Schuleinrichtungen und des Unterrichts will ich hier nicht näher eingehen. Sie ist bedeutungsvoll, tritt aber wesentlich hinter der gesundheitlichen Beobachtung des Schülers zurück. Man sollte deshalb zweckmäßig auch nicht vom Schularzt, sondern vom Schülerarzt sprechen.

Dem Einwurf, daß die Tätigkeit des Schularztes an den höheren Schulen störend in den Schulbetrieb und die Autorität der Schule eingreifen könnte, brauche ich hier wohl nicht näher zu begegnen. Das ist, wie die Erfahrung lehrt, bei der Volksschule nicht geschehen, und es ist nicht einzusehen, warum es bei der höheren Schule eintreten sollte. Durch die Dienstanweisung läßt sich das von vornherein ausschließen.

Lassen wir alle Bedenken beiseite, die nicht von Ausschlag gebender Bedeutung sind, und verschaffen wir dem Schularzt Eingang auch bei allen

höheren Schulen. Wir werden dadurch dem Vaterlande nützen. Seien wir eingedenk der Worte des Freiherrn von der Goltz in: „Das Volk in Waffen“:

„Steigerung, nicht Erhaltung der moralischen wie der körperlichen Kräfte, die im Kriege alles entscheiden, muß auf lange Zeit hinaus für uns Deutsche die höchste Staatsweisheit sein.“

Berlin-Neutempelhof. Beninde.

Über die Möglichkeit engerer Beziehungen zwischen geschichtlichem und altsprachlichem Unterricht.

Nunmehr hat sich auch Sachsen als letzter unter den größeren deutschen Bundesstaaten dazu entschlossen, den Unterricht in der alten Geschichte von vier Jahren zu verkürzen auf zweieinhalb, um damit Platz zu schaffen für eine Kräftigung und Vertiefung der deutschen Geschichte. Vielleicht wird dies mancherorts ein Bedauern auslösen; aber weil hiermit der Abschluß einer gesamtdeutschen Bewegung innerhalb des Lehrplans der höheren Schulen erfolgt ist, wird es gut sein, mit einer unabänderlichen Tatsache zu rechnen. Vielmehr läßt sich die Frage aufwerfen, ob nicht irgendwie ein ausreichender Ersatz zu finden ist, und da fällt unser Blick sofort auf den vielstündigen Unterricht in den alten Sprachen.

Gewiß hat dieser Unterricht weitgehende sprachliche, grammatische, ästhetische Aufgaben, aber neben ihnen steht vollberechtigt, sagen wir mit 30%, der geschichtliche Anteil. Grade die moderne Auffassung des Neuhumanismus — deren Einwirkung auf die Schule leider noch nicht stark genug ist — sieht die Hauptaufgabe des Gymnasiums darin, unserer Jugend ‘die zahlreichen unersetzlichen Bildungselemente, die für die Gegenwart noch wirklich wertvoll und zu ihrem tieferen Verständnis notwendig sind, zu übermitteln’. Das bedeutet und verlangt eine ständige Wechselwirkung und Verschmelzung philologischer und geschichtlicher Betrachtung und Darstellung.

Zunächst einige Worte nur über die griechischen und römischen Geschichtsschreiber, die in glücklicher Weise den zweiten, vertieften Lehrgang der Geschichte begleiten — er beginnt in Sachsen anders als in Preußen mit IIb. Für diese Klasse könnte man bei der Wahl des Schriftstellers Rücksicht auf die Geschichte nehmen. Wir lasen z. B. bisher um der römischen Geschichte willen, für die uns allerdings ein ganzes Jahr zur Verfügung stand, bereits im 2. Halbjahr der IIb ausgewählte Stücke aus Livius (aus der ersten und dritten Dekade, von Fügner, Teubner). Aus ihm strahlt ja ein ganz besonderer Glanz, aus seinen Blättern weht eine so echt römische Stimmung, daß auch schon die Untersekundaner hierfür Verständnis gewannen und der vielfach recht unbeliebten römischen Geschichte größeren Eifer entgegenbrachten. Vielleicht ließe sich aber auch mit großem Gewinn zwischen Caesar und Sallust eine geschichtliche Auswahl lesen, z. B. das anregende ‘Lateinische Lesebuch’ von Prinz (Verlag Tempsky-Freytag, 1910, 2 Bde., je 1,50 M.); es bringt 51 Abschnitte aus dem Leben berühmter Männer, 26 aus dem Kulturleben des Altertums, vornehmlich aus Cicero, sodann Nepos, Curtius u. a. Hingewiesen sei auch auf die kürzlich erschienene Auswahl von Preuß: Die Germanen in den Berichten der römischen Schriftsteller (Auswahl für die Mittelklassen. Ver-

lag C. C. Buchner 1915, 2 Bde., 1,40 M. und 1,— M.); da in ihr Caesars Berichte den Hauptteil bilden, werden norddeutsche Anstalten die Sammlung von Kunze vorziehen: Die Germanen in der antiken Literatur. I. Teil 1906, 1,20 M., Verlag Tempsky-Freytag.

Daß diese Schriftsteller eine geschichtliche Quellenlektüre ersten Ranges bieten und damit dem altgeschichtlichen Unterricht eine wundervolle Vertiefung ermöglichen — eine Vertiefung, wie sie für die deutsche Geschichte bislang unmöglich gewesen ist — das braucht hier nicht ausgeführt zu werden. Notwendig ist dann freilich, da der altsprachliche Unterricht ja nie von einem Nur-Historiker gegeben wird, daß umgekehrt die Philologen mehr als bisher geschichtlich vorbereitet und durchgebildet werden. Fast möchte man wünschen, daß jeder Philologe an der Universität einen Lehrgang durch die antike Geschichte zu nehmen verpflichtet sei; am besten wäre es, es gäbe die alte Geschichte allein als eine halbe Geschichtsfakultät, so daß der Altphilologe ohne erhebliche Mehrbelastung die so notwendige Vorbildung für seine Lehrtätigkeit erlangen kann[1]).

Das sind freilich Wünsche, welche die Universität berühren. Aus eigner Erfahrung kann ich nur berichten, daß zu meiner Zeit in Leipzig (Anfang dieses Jahrhunderts) durchaus keine Berührung zwischen alten Sprachen und alter Geschichte bestand, mehr fast eine gewisse Spannung. Es galt daher als ein besonderes Ereignis, wenn sich ein Kommilitone auf beiden Gebieten mit Erfolg betätigte. Ein tieferes Eindringen in die geschichtliche Eigenart und Bedeutung des Altertums im allgemeinen sowie in die mannigfachen Äußerungen seiner Kultur wurde dadurch den Studenten sehr erschwert.

Andersartig, aber durchaus nicht unbedeutender scheint mir nun auch der Wert der Übungsbücher zu sein, die in Unter- und Mittelklassen ganz natürlich den ersten Lehrgang der alten Geschichte ergänzen und bereichern können. In der Theorie ist das längst anerkannt; alle Übungsbücher entnehmen ihren Stoff hauptsächlich dem Altertum. Freilich können bei näherer Betrachtung gegen die Auswahl sowie Darbietung des geschichtlichen Stoffes erhebliche Einwände gemacht werden. Vielleicht darf ich das an einem ausgewählten Beispiel erläutern, dem in ganz Deutschland verbreitetsten Übungsbuch von Ostermann, Ausgabe A und C.

Die Ausgabe A bevorzugt in den ersten drei Bänden (Sexta bis Quarta) griechische Sage und Geschichte: die Hauptsagenkreise: Herkules, Argonauten usw., weniger die Mythologie: Proserpina, Prometheus, Tantalus, Orpheus, nur zwei Schwänke: Midas und die lyzischen Bauern; aus der Geschichte: Kodrus, Cyrus, Krösus und Polykrates, dann ausgiebig die Perserkriege (die sich in allen drei Bänden wiederholen), die bekannten *viri illustres* bis auf Alexander; ein paar Anekdoten von Sokrates, Bias, Xenokrates (in Ausgabe C auch Stilpo und Diogenes); Wissenschaft und Technik ist nur durch ein Stück vertreten, Archimedes (in IV), die Kunst sowie Staat und Privatleben überhaupt nicht.

Die römische Geschichte ist in VI ganz offenbar nur als Anhang hinzugetreten:

[1]) Es sei bemerkt, daß in der Tat die Wiederholung der alten Geschichte in den Oberklassen der sächsischen (Real)Gymnasien den Lehrern der alten Sprachen übergeben worden ist.

Aeneas, Könige und einige Sagenhelden, die Scipionen; in V wird diese Reihe fortgeführt bis Pyrrhus, in IV bis zu Marius. Geographischen Inhalts sind zwei Stücke in V (Ausgabe C): Neapel und Syrakus. Von den alten Deutschen ist nur in VI die Rede: Cimbern und Armin.

Bei der Ausgabe C ist, wie auch in grammatischer Hinsicht, nur VI wesentlich gebessert: zur politischen Geschichte einige anschauliche Bilder aus Religion, Kultur, Staatsleben (Griechen 7 Stücke, Römer 7, Germanen 4). Die römische Geschichte ist besser bedacht und über das ganze Buch hin verstreut: Anekdoten, Männer, ein kurzer Überblick, auch Tyrus, Karthago. Wiederholungen kommen auch hier vor, besonders bei den Perserkriegen. Die inhaltlichen Änderungen in V und IV sind belanglos, soweit sie nicht schon erwähnt sind.

In den weiteren drei Bänden kommt endlich die römische Geschichte zu ihrem Rechte, aber bis auf einige Stücke im Primaband nur Krieg und Politik; auch tauchen einige der griechischen *viri illustres* (Themistokles, Aristides, Cimon, die Thebaner) im Band IV2 nochmals auf.

Gegen diese Stoffauswahl ließen sich folgende Einwände erheben:

1. Warum handelt ein lateinisches Übungsbuch so wenig von Rom, römischem Leben und römischen Leistungen? Kann ein Schüler aus dem Ostermann überhaupt eine Vorstellung gewinnen von den römischen *virtutes*, der Größe und Bedeutung des römischen Reiches und der römischen Kultur? Und daß die Römer die Lehrer der Germanen gewesen sind und in welchem Umfange? Das läßt sich den wißbegierigen, anschauungsbedürftigen Sextanern nicht am Begriff des Lehnworts klarmachen, für das erst in den Mittelklassen das Verständnis aufzugehen beginnt. Mit seinem Stoff schon müßte doch ein lateinisches Übungsbuch ganz unaufdringlich die Jungen fühlen und verstehen lassen, warum wir die Sprache lernen.

2. Die Bevorzugung der bekannten Sagen und Hauptgebiete der alten Geschichte bedeutet eine Zeitverschwendung, da der Geschichtsunterricht darauf ebenfalls eingehen muß. Die Anteilnahme der Schüler wird nicht geweckt, sondern vermindert. Auch ist es eine doppelte und wohl unüberwindliche Schwierigkeit, Persönlichkeiten und politische Geschichte dem kindlichen Verständnis in einer fremden Sprache nahe zu bringen. Darum wohl ist der Ostermann-Stil so trivial und papieren — von wenigen erfreulichen Ausnahmen in VIC abgesehen —; Begriffe und Namen überwuchern den Text — in VIA ganz im Anfange werden in den beiden Stücken 'de Graecis' und 'de Romanis' den Sextanern 43 Namen von Feldherrn, Dichtern usw. vorgesetzt: Gefahr des gedankenlosen Darüberhinlesens! Abnahme des stofflichen Interesses bereits in Quarta deutlich erkennbar!

3. Was dagegen der geschichtliche Unterricht, besonders seit seiner Verkürzung, nicht bieten kann, sind die kulturgeschichtlichen Einzelheiten, die Fülle des anregenden und wissenswerten Stoffes, den man bei der konzentrierten Behandlung im zweiten Lehrgang am liebsten voraussetzen möchte, um daraus die Richtlinien und großen Gesichtspunkte herauszuarbeiten. Hier könnte das Übungsbuch wertvolle und unersetzliche Dienste leisten, fruchtbringende Samenkörner ausstreuen, die in dem nachfolgenden Geschichtsunterricht die schönsten Früchte tragen müßten.

Nach diesen Erörterungen finden vielleicht die beiden grundsätzlichen Forderungen allgemeine Zustimmung: der dem Lateinbuch zugeteilte Geschichtsstoff soll erstens vornehmlich römische Geschichte, insbesondere römisch-germanische bringen, zweitens soll er mehr kulturgeschichtliches Material bieten. Dasselbe gilt vom griechischen Lehrbuch, für das es ja eine ganz unabsehbare Fülle kulturgeschichtlichen Stoffes gibt, im Obersekundabuch könnte auch von orientalisch-griechischen und griechisch-römischen Beziehungen die Rede sein, deren sonst kaum Erwähnung getan wird. Für Realgymnasien müßte das Lateinbuch, soweit es möglich ist, die Vermittlung der griechischen Geschichte übernehmen.

Es fragt sich, inwieweit sich diese Wünsche aus der Theorie in die Praxis übertragen lassen. Soweit ich sehe, sind die oben aufgestellten Grundsätze in den bekanntesten Lateinbüchern älteren und jüngeren Ursprungs — über die griechischen steht mir kein Urteil zu — nicht berücksichtigt worden, so daß es scheinen könnte, als sei eine stärkere Mitarbeit des Lehrbuchs am Geschichtsunterricht nicht möglich.

Wie sehr das aber der Fall sein kann, zeigt das neueste, auch in jeder andern Beziehung 'modernste' lateinische Unterrichtswerk, verfaßt von Niepmann, Hölk, Meurer, Hartke (B. G. Teubner 1913ff.), das nunmehr in den ersten drei Bänden vorliegt.

Dies Werk ist eine ganz erstaunliche Verlebendigung der römischen Welt, fast möchte man sagen, ein Bilderbuch ohne Bilder (obwohl neuzeitlichem Geiste entsprechend ganz vorzügliche Photographien beigegeben sind). Es muß jeden Freund wahrhafter Lehrbuchkost gradezu begeistern, wie hier, mit sorglicher Beachtung des kindlichen Verständnisses und in natürlichem, oft sogar originalem Latein, der ganze Reichtum des antiken Lebens sich vor dem Schüler ausbreitet: der Lebensweg des Römers von der Schule bis zum Grabe, Heer und Flotte, Sklaven und Kaufleute, die großen Männer und ein Überblick über die ganze römische Geschichte[1]), Götter, Kalender, Monatsnamen, Nahrung und Kleidung, pompejanische Wandkritzeleien und verwitterte Grabinschriften. Wie ein unerschöpflicher, klarer Quell sprudelt's aus dem kostbaren Born, der Universität, in deren anregender Nähe die Verfasser leben.

Und die antiken Erinnerungen der Stadt Bonn werden lebendig in den vielfältigen Nachrichten über das römische Leben im alten Deutschland (besonders im Quintaband). Neben der Armingeschichte, die viel lebendiger und ausführlicher als sonst erzählt wird, hören die Schüler von dem dichten Netz römischer Niederlassungen diesseit des Rheines, und wie ganz natürlich die Eroberer die Lehrmeister unsres Volkes wurden. Dieser Zuwachs zum üblichen Lehrbuchstoff scheint mir auch in andrer Hinsicht die wertvollste, gradezu eine epochemachende Neuerung des Buches zu sein, eine Leistung im Sinne des neuesten, vertieften Humanismus; in keinem lateinischen Übungsbuch der Zukunft wird ein derartiges Kapitel fehlen dürfen.

Man kann ohne Übertreibung sagen: es ist das erste 'wissenschaftliche' latei-

[1]) In Sexta gibt es nur Römisches; von Quinta an wird, aber immer erst als zweiter Stoff, auch griechische Geschichte im Zusammenhang geboten.

nische Übungsbuch, in ihm sind die wissenschaftlichen Ergebnisse der letzten Jahrzehnte mit den neuesten Grundsätzen der Methode und Sprachwissenschaft verarbeitet. Es bedeutet einen gewaltigen Fortschritt gegenüber den bisherigen Büchern, die mehr oder weniger dem formalen Schema des alten Humanismus folgten: es ist die Antithese zu einem Ostermann. Nur über ein derartiges Buch können wir zu der noch vollkommneren Synthese kommen. Darum sollte man sich ihm trotz der natürlich auch vorhandenen Mängel zuwenden, vor allem aus den Kreisen der Freunde des humanistischen Gymnasiums, und es sich nicht verdrießen lassen, den neuartigen und nicht allzu bequemen Weg zu gehen. Vom Standpunkt des Geschichtslehrers aus kann man sich nichts Schöneres wünschen, er wird in diesem Buch den erwünschten und getreuen Mitarbeiter finden.

Oberlößnitz. Friedrich A. Lohmann.

Das Turnen in seinem sinnlichen, sittlichen und praktischen Werte für die Wehrbarmachung.

Die Gegenwart stellt hohe Anforderungen an die Arbeitskraft des Menschen. Täglich, möchte man sagen, tauchen neue Aufgaben auf, Gedanken und Entwürfe zu ihrer Lösung folgen ihnen. Das Neue zieht an und blendet; was Wunder wenn die Wertung im Übereifer nicht selten über die rechte Grenze hinausschießt. So auch in der körperlichen Schulerziehung. Vor einigen Jahren erhielten die Leibesübungen einen Zuwachs im „Pausenturnen". In Fachlehrerkreisen begrüßte man die Einrichtung vielfach als eine erlösende Tat; der Büchermarkt breitete einen Schatz von Leitfäden vor der Öffentlichkeit aus, wie diese glückliche Spende sich recht gründlich für das Jugendwohl ausbeuten ließe. Und was geschah? Die Übungen kamen über die ersten Versuche nicht hinaus und fielen nebst ihrer literarischen Gönnerschaft der Vergessenheit anheim. Ähnlich ists dem Vorschlag eines obligatorischen Spielnachmittags neben dem Dreistundenturnen aus früheren Jahren ergangen. Wie viel ist für ihn geredet und geschrieben, und welchen Erfolg sehen wir vor uns!

Neuerdings stehen die militärischen Übungen der Jugendkompagnien im Brennpunkt des Interesses. Sie sind ein natürliches Erzeugnis der Zeitverhältnisse und haben als solches ihre Daseinsberechtigung. Wieder bieten die Buchhändlertische ein anmutendes Bild von der Rührigkeit unserer schriftstellernden Jugendfreunde. Selbstverständlich kann man die Frage, ob die Einrichtung als vorübergehend oder bleibend zu denken sei, nicht unberührt lassen. Der Stürmer tritt für das Letztere ein. Ihm gegenüber steht der Maßvolle; er gibt zu bedenken, daß die militärische Tüchtigkeit eine Ausbildung in kriegerisch verwendbaren Verbänden entsprechend den Einheiten des Friedensstandes verlange und hierbei eine solche Anzahl von lehrenden und überwachenden Vorgesetzten voraussetze, wie sie die Schule nicht zu bieten vermöge. Weiter erfordere die soldatische Erziehung eine sehr hohe Inanspruchnahme der körperlichen und seelischen Kräfte, gereiftes Urteilsvermögen, ungeteilte Hingabe bei voller Selbstbeherrschung, da die

Übungen straffste Zucht bedingten. Man braucht nun nicht gleich an Kriegsartikel und den eisernen Ladestock zu denken, aber es leuchtet ein, daß bei der Verschiedenheit von Zögling und Erzieher, Zuchtmittel und Lehrziel in Heer und Schule glatte Anschlußflächen sich schwer finden dürften.

Doch wenden wir uns positiven Erörterungen zu. Ehrenpflicht der Schule ist es, für ihr deutsches Turnen, das in der Ruhe und Unruhe der Vergangenheit standgehalten hat, die Anwaltschaft zu übernehmen. Sie tut es in der Überzeugung, daß dies Bildungsmittel bei verständnisvoller Verjüngung des Lehrplans und versöhnender Anpassung an die Nachbargebiete Kraft genug in sich trägt, allen Ansprüchen der Zukunft gerecht zu werden.

Freilich muß ganze Arbeit gemacht werden; denn an Mängeln fehlt es nicht, und sie haben ihre Wurzeln, wie wir sehen werden, nicht allein im Schulgebiet selbst, sondern auch in der weiteren Umgrenzung des öffentlichen Lebens.

Auch fernerhin sollen uns Heer und Schule als starke Säulen unserer Volkserziehung den Schulmeister von Sadowa und den preußischen Leutnant, den nach Bismarcks Worten kein Land uns nachmacht, heranbilden. Dann aber müssen wir ein besseres Sichverstehen, grundsätzliche Gemeinschaftsarbeit der leitenden Behörden, der Kriegs- und Kultusministerien mit den ihnen unterstellten Körperschaften verlangen. Nur so kann eine gesunde Aufzucht des Nachwuchses bis zur männlichen Wehrtüchtigkeit in die Erscheinung gebracht werden. Wie steht es damit?

Leider sieht man nur geringe Berührungspunkte; jede der beiden Parteien hält an ihrer Eigenart fest. In der Fachlehrerschaft ist die Besorgnis, die Jugend könne „verdrillt" werden, als ein mißverstandenes Erbstück aus Jahns Zeit von Generation zu Generation weitergeführt worden. Sorgsam suchte man sich gegen die vom Exerzierplatz wehende Luft zu schützen, militärische Übungsformen galten als unzünftig, und die Amtsgenossenschaft des Reserveoffiziers wurde mit leisem Mißtrauen verfolgt.

Sehen wir uns die Unterlagen für den Lehrbetrieb an! Während das Heer eine knapp und klar redende Dienstvorschrift besitzt, nach der turnerisch gearbeitet wird, muß unser höheres Schulwesen bis heute auf einen amtlichen Lehrplan verzichten und sich mit einem allgemeinen Reisepaß, der von der Volksschule ausgeht, abfinden. Er ist gegeben 1. im „Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen" vom 1. April 1895 und 2. in der „Anleitung für das Knabenturnen an Volksschulen ohne Turnhalle" vom 27. Januar 1909. Was also für Kinder zugeschnitten ist, soll auch dem jungen Landsturm die Marschrichtung geben. Wie wenig jene Leitfäden diesem Zwecke entsprechen, lehrt schon ein oberflächlicher Blick; werden doch im erstgenannten von 145 Seiten nicht weniger denn 61 den Hüpf-, Gang-, Ordnungs- und Freiübungen zugestanden. Dann aber der Inhalt! Ist es nicht eine Rückständigkeit, mit der aufgeräumt werden muß, wenn in den Stoffsammlungen noch immer an einer besonderen Turnsprache und Befehlsform festgehalten wird; wenn „Ordnungsübungen" und „Ordnungsübungen in

militärischer Form" grundsätzlich voneinander geschieden werden, so daß nicht selten für dieselben oder verwandten Betätigungen zwei verschiedene Befehle entstehen? Während das Heer ein kurzes, klares, jede Verwechslung ausschließendes Wort vorschreibt, muß es nach Ansicht der Schule auch noch „sinnvoll" sein; man soll sich etwas dabei denken! Zu welch verwirrendem Sprachgemisch dies geführt hat, dafür nur einige Beispiele: Das Heer spricht von „Neben-, Vordermann", die Turnvorschrift daneben von „Neben-, Vorgereihten"; bei jenem heißt es „Abteilung — marsch"; in dieser daneben „Vorwärts — marsch"; im ersteren „Laufschritt — marsch, marsch", in dieser daneben „Vorwärts laufen — marsch, marsch"; im ersteren „Hüften — fest", in dieser „Hände — an"; im ersteren „Ganze Abteilung — kehrt", in dieser daneben „Linksum — kehrt" usw. usw.

Nach dem Wortlaut einer Verfügung vom 29. Mai 1901 hat man geglaubt, von einer verbindlichen Verteilung des Stoffs für höhere Lehranstalten bei der großen Ungleichheit der körperlichen Leistungsfähigkeit gleichnamiger Klassen und bei der örtlichen Verschiedenheit in der Abgrenzung der einzelnen Turnabteilungen absehen zu sollen. Diese müssen sich mit der kurzen Anweisung abfinden, den Unterricht so zu gestalten, „daß der Übungsstoff in stufenmäßiger Folge und angemessenem Wechsel ein regelmäßiges Fortschreiten aller Schüler sichere." Aus dieser Fassung kann man nur die Zuversicht herauslesen, daß jede Anstalt sich einen eigenen, den örtlichen Verhältnissen und zufälligen Geschmackseinrichtungen der jeweiligen Personen angepaßten Lehrplan zurechtmacht. Inwieweit und wie das geschieht, soll hier nicht untersucht werden. Dr. Neuendorff[1]), Direktor und erprobter Turnlehrer zugleich, weiß, was er mit den Worten ausgedrückt haben will „Es ist Tatsache, daß an den allermeisten höheren Lehranstalten sich sowohl der Direktor als der Provinzialschulrat um den Turnunterricht so gut wie gar nicht kümmern. Der preußische Turnlehrer ist König auf dem Turnplatz und sein eigener Direktor". In der Tat, er sieht den freien Himmel über sich, denn auch an höchster Stelle, im Kultusministerium, ist eine fachmännische Aufsichtsbehörde für die höheren Anstalten nur nebenamtlich vorhanden, und Besuche von Vertretern der Königlichen Landesturnanstalt, die als missi dominici ausgleichende Belehrung und Anregung bringen sollen, können bei dem Umfange des Aufsichtsgebiets nur zu den ganz seltenen Erscheinungen gehören.

Infolge alles dessen zeigen sich im Stande der Leistungen so grelle Gegensätze wie in keinem andern Fache. An Orten, wo der Feuereifer eines opferwilligen Lehrers im Sonnenschein behördlichen Wohlwollens wirkt, bietet sich ein Bild herzerquickender Jugendfrische; in den Helden, die im Westen mit dem Gesange „Deutschland, Deutschland über alles" gegen den Feind zogen, glaubt man jene Gestalten wiederzufinden; aber es kann einem begegnen, daß man schon in der Nachbarschaft eine herabstimmende Ernüchterung erfährt. Im Durchschnitt steht unser turnerisches Ernteergebnis noch keines-

[1]) Die Turnlehrer an den höheren Lehranstalten und der Geist des Turnlehramts, Berlin, Weidmann, 1905 S. 119.

wegs im rechten Verhältnis zu der Mühe und den Kosten der staatlichen Aussaat. Tatsache ist es, daß es fast noch in allen Primanerriegen eine mehr oder weniger große Zahl von Träumern und Selbstschonern gibt, die zu einer bescheidenen Mutübung, wie dem Freisprung über eine feste Schranke von 1,20 Meter Höhe, wie sie dem Tertianeralter entspricht und im Gelände einem täglich entgegentreten kann, nicht das Herz und den anerzogenen Trieb besitzen. Und das nach einem acht- bis neunjährigen Unterricht mit drei Wochenstunden! Was würde ein Schulrat sagen, wenn er immer wieder Primaner anträfe, die sich mit Cäsar vergeblich abmühten! Rechnet man zu jenen Rückständigen noch die Turnbefreiten, deren Zahl zwischen 8 und 20 Prozent sich zu bewegen pflegt, dann schrumpft der Preis aller Bemühungen auf eine knappes Maß zusammen, und man soll sich nicht einreden, daß wir den Hochstand deutscher Wehrtüchtigkeit, den der angespannte Völkerwettstreit uns vorzeichnet, schon erreicht hätten. — Das Präsens, hat man gesagt, ist imperfekt; Perfektes oder noch besser Plusquamperfektes soll uns das Futurum bringen. Das Verlangen nach Erweiterung der fachmännischen Beaufsichtigung besteht seit Jahrzehnten. Befremden kann es wahrlich nicht, wenn in der Außenwelt immer mehr Berufene und Unberufene auftauchen, in der Jugendertüchtigung zu helfen, mitzutun und — mitzuregieren (!). und wenn die Schulerziehungseinheit zusehends Gefahr läuft, ins demokratische Fahrwasser zu geraten!

Aber, höre ich sagen, auch im Heere ist nicht alles so, wie es sein sollte. Das deutsche Turnen in der Schule, wie im Vereinsleben steht dort nicht hoch im Werte, und oft genug hat mans an einem befruchtenden Entgegenkommen fehlen lassen, wo sich gute Gelegenheit geboten hätte. So mußte es immer wieder in der Öffentlichkeit verletzen, wenn Einladungen zu sportlichen und turnerischen Veranstaltungen der Schule grade bei der Macht, für die man vorbereitend zu wirken glaubte, wenig Beachtung fanden, wenn anerzogener Schneid bei der Freiwilligenberechtigung nicht zur Anrechnung kam und das Turnzeugnis, falls ein solches überhaupt vorgelegt werden konnte, bei Bewerbung für die Offizierslaufbahn, zumeist ganz außer Acht gelassen wurde.

Wer unparteiisch urteilt, wird freilich für diese betrübenden Erscheinungen seine Gründe finden und anführen, daß Zeugnisse erst dann eine zuverlässige Unterlage bilden, wenn für die Leistungen ein fester Maßstab vorhanden ist. Hier also muß Hand angelegt werden. Die Zeit ist gekommen, wo Heer und Schule als staaterhaltende Körperschaften daran gehen, in einem wohlangelegten Gedankenaustausch einen Lehrplan zu schaffen, durch den die deutsche Turnschule mit ihren Zielen zur Pflegestätte der Wehrhaftigkeit veredelt wird. Hat uns 1870/71 die Reichseinheit gebracht, so mag der gegenwärtige Krieg alle Eigenbrödelei tilgen und die Stände, da, wo die sittliche Pflicht ruft, in planmäßiger Arbeitsteilung zum Zwecke der Arbeitsgemeinschaft versöhnen.

Ist so ein fester Baugrund geschaffen, dann stellen wir unsere weiteren Ansprüche. Wir fordern die allgemeine Turnpflicht. Das Befreiungswesen, in dem Unwahrheit, Verstellung, Verweichlichung, Eitelkeit und anderes

ihr Spiel treiben, muß mit der Wurzel ausgerottet werden. Hat es die Schule übernommen, für das leibliche Gedeihen der Pflegebefohlenen zu sorgen, dann dürfen hier ebensowenig wie im wissenschaftlichen Unterricht Ausnahmen gelten; denn im späteren Leben soll jeder seinen Mann stehen. Weist schon heute die Heeresleitung jedem der Jungmannen seinen Posten an, dann sicher noch mehr, wenn, wie wir hoffen, die allgemeine Wehrpflicht zur vollen Durchführung gekommen ist. Wir dürfen nicht da mit dem Helferdienst aussetzen, wo er füglich am nötigsten ist: Der Kranke bedarf des Arztes! Weg also mit den Turnbefreiungen! Die Untüchtigen sind einer Sonderabteilung einzureihen, in der Übungen orthopädischer Art[1]) und leichte Betätigungen der schwedischen Gymnastik[2]) betrieben werden. Wem diese Forderung zu weit geht, den verweisen wir auf die viel schärferen Vorschriften für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Turntüchtigkeit gehört dort zu den Aufnahmebedingungen und Lehrbefähigung muß in der Abgangsprüfung nachgewiesen werden[3]).

Damit gehen wir einen Schritt weiter. Auch von den Kandidaten des höheren Lehramts ist allgemeine Turnpflicht zu verlangen. Das kaiserliche Wort der Schulkonferenz „Jeder Lehrer soll turnen und täglich soll er turnen" — wie stehts damit, lieber Leser? — darf nicht im Dunkel des Aktenschrankes verschwinden. In dankenswerter Weise hat die neue Prüfungsordnung nun Schulgesundheitspflege in die Aufgabenreihe eingestellt; aber mit der Theorie darf es nicht abgetan sein. Der Kandidat hat den Nachweis zu erbringen, daß er während der Vorbereitungszeit zum mindesten durch Teilnahme an einem staatlichen Lehrgange sich turnerische oder sportliche Fähigkeiten verschafft und die Wohltat täglichen Übens am eigenen Leibe empfunden hat. In einem praktischen Gebiete gilt nicht das in der Pennalsprache übliche „höre, was ich sage", sondern „tue, was ich dir vormache".

Dem Einjährigenschein ist die Dienstuntauglichkeit und Abkömmlichkeit zu bescheinigen. In der Schule ist er ein Störenfried, im Heere ein Hemmschuh; die Öffentlichkeit feindet ihn aus sozialen Gründen an, dabei gilt er gemeiniglich als Reisepaß für Ziele des Berufslebens; für die Jugend ist er eine Gefahr, denn er lockt vom natürlichen Bildungswege nicht selten weg und fertigt mit Bildungsbruchstücken ab. Für die Wucht des Neukriegs, der einen ganzen Mann verlangt, reicht er nicht aus. Der Sieg, sagt man, fällt der Partei zu, welche die stärksten Nerven hat. Wir bewundern die Dauerkraft unserer Feldgrauen. Neben den Feuerwaffen, die mit Ruhe bedient, dem Schwerte, das von sehniger Faust geschwungen sein will, sind Hammer und Spaten zu Ehren gekommen; die Wurfgeschosse der Grenadiere, granatiers,

---

[1]) Vgl. H. Echternach, Handbuch des orthopädischen Schulturnens, Berlin, Weidmann 1912. Ferner Erlaß des Ministers d. geistl. usw. Angel. vom 13. Juni 1908 (Zentralblatt 750) und vom 15. Juli 1911. — Zentralblatt 1911, Heft 12, S. 666.

[2]) Vgl. L. M. Törngren, Lehrbuch der schwedischen Gymnastik, Langguth, Esslingen 1914.

[3]) Vgl. Minist.-Verf. vom 29. XII. 1911, U III, Nr. 2293 und vom 28. VIII. 1912, U III. B. Nr. 8106.

und der „Morgenstern" der Ritter sind aus dem Dunkel der Vergangenheit neu erstanden. Wird neben dem Stahlhelm und Visier der Brustschild, wie gelegentlich vorgeschlagen ist, dem Krieger angelegt, dann wills uns scheinen, als ob das Heldentum des romantischen Mittelalters seiner Auferstehung entgegengehe[1]).

Was bedeutet jenen Aufgaben gegenüber das Blatt Papier mit seinen kümmerlichen Darbietungen! Gut turnerisch vorgebildete junge Leute machen mit Recht auf Vergünstigungen Anspruch, aber zweierlei ist zu entscheiden. Erstens: ist es richtiger, diese in der Form der Dienstverkürzung zu gewähren oder, wie in Frankreich, nur in der Begünstigung wie Wahl der Truppengattung, Anwartschaft auf Beförderung u. a. m.? Wir neigen mehr dem letzteren Gedanken zu — im Heere gilt der Satz „viel Dienst viel Ehre" —, doch die Entscheidung muß Berufeneren überlassen bleiben. Die zweite Frage ist: Wer ist gut vorgebildet? Ist es richtig, sich von einem Zeugnis der Lernschule allein abhängig zu machen? Wenn ja, dann sollte, um Störungen aus der Welt zu schaffen, das Abgangszeugnis einer Vollanstalt verlangt werden, wie es in Oesterreich geschieht. Besser, die Truppe wahrt sich das Recht freier Wahl und beschränkt sich auf die Forderung einer „Tüchtigkeitsbescheinigung". In ihr wäre etwa anzugeben, ob der Jüngling ein seinen natürlichen Anlagen entsprechendes Maß von Geschicklichkeit und Kraft erworben, ob er Turnzucht und Kameradschaft zu schätzen weiß, ob er sich in die Karten- und Geländekunde eingeführt und mit den Grundbegriffen der Körperpflege und Gesundheitslehre vertraut gemacht hat.

Mit dieser Urkunde wäre dem Heere eine brauchbare Unterlage geboten und der Schule für den allgemeinen Turnbetrieb ein so wirksamer Ansporn, daß schon darin Grund genug läge, für ihre Einführung einzutreten.

Und nun noch ein Wort über die Zeitfrage. Wenn wir den Hochstand jugendlicher Wehrhaftikgeit erreichen wollen, können wir uns nicht mit den Brosamen begnügen, die vom Tische der Lernschule fallen. „Jedem das Seine" heißt Preußens Wahlspruch. Man ist vor Jahren mit dem Plane eines „obligatorischen Spielnachmittags" für die Schulen hervorgetreten. Der erwartete Erfolg ist, wie schon angeführt, ausgeblieben. Eine Einrichtung von solcher Bedeutung läßt sich nicht auf ein begrenztes Gebiet beschränken; ihre Verästelungen greifen nach allen Seiten in das öffentliche Leben hinüber. Wir leiden in Deutschland alle an einer Überwucherung der Berufsarbeit; jede Neubestrebung stößt auf den Einwand „es fehlt an Zeit". Das biblische Gebot „sechs Tage sollst du arbeiten" gerät immer mehr in Vergessenheit. Was wir brauchen, ist ein der Erholungsarbeit gewidmeter Nachmittag für alle Betriebe, wie er in England sich eingebürgert hat. Der gesunde Geist unserer gereifteren Jugend mag die Führung übernehmen, ihm einen veredelnden Inhalt zu geben[1])!

---

[1]) Vgl. Wickenhagen, Erziehung zur Wehrtüchtigkeit in der Zukunft. Deutsche Turnzeitung, Nr. 51, 52, Leipzig 1916.

„Uferlose Pläne" wird mancher kopfschüttelnd sagen. — Blicke um dich, lieber Leser, und male dir die Zukunft aus! „Wir müssen", sage ich mit Ad. Matthias[1]), „unsere Wehrkraft zum Schutze eines dauernden Friedens so stärken und mehren, daß unseren Feinden schon im Frieden Hören und Sehen vergeht". Was Militarismus ist, wollen wir ihnen noch klarer zum Bewußtsein bringen; denn manches haben wir von ihnen erst gelernt!

Nun ein Blick in den **Lehrstoff!** Wir übergehen dabei das neuerdings genügend beackerte Feld der Frei-, Ordnungs- usw. Übungen, streifen auch nur die Forderung, daß bei Erledigung der vom Generalkommissariat gestellten Aufgaben Lehrfächer wie Geschichte für „Wehrstand und -pflicht", Erdkunde für „Kartenlesen u. a.", Zeichnen für „Krokieren", Naturgeschichte für „Körper- und Gesundheitspflege" mit Hand anlegen müssen. Hier genügt es der Betätigungen zu gedenken, die wegen ihres sinnlichen, sittlichen und praktischen Bildungswertes für Schule und Heer in die Frontlinie des Turnbetriebs gehören: der Stand, der Marsch in der Kolonne, der Sprung, das Klettern am Reck und Barren.

Der Stand ist im Heere Übung (Stillgestanden!) und Gruß. Er ist ein alle Glieder durchdringender Weckruf, der ein kraftvolles Heraustreten aus dem Gewohnheitszustande fordert, „Die Körperwirkung", sagt Prof. Jäger[2]), „ist ein vom Hirn ausgehender Zuck und Ruck . . ., durch den der ganze Leib vollkommen aufrecht und gerade und fest steht in der lauteren Kraft seiner Nerven, Muskeln und Sehnen, zu weiterem, sprunghaftem Handeln bereit, wie ein geladenes, fertig gemachtes, angelegtes Gewehr zum Schusse". Für den Soldaten ist die Ausführung, die er über einen Tag hin gewiß 50 Male fast automatisch, ohne also sich belastet zu fühlen, erledigt, eine tägliche Turnstunde! Daneben der sittliche Wert! Alles Gespreizte, Formlose schließt er aus; in dem Zusammenraffen des eigenen Ich auf den bescheidensten Raum liegt Ehrerbietung; dazu kommt die gespannte Aufmerksamkeit in Blickrichtung und -schulung — kurz gute Sitte! Mit einer dem Alter angepaßten allgemeinen Einführung in die Schulerziehung wäre dem Heere gedient und der Jugend, die dann aus guter Kinder- und Schulstube in die Welt geht.

Der Stand mit seiner Rückgratreckung, Schenkelstraffung und Willensmeisterung bildet die Voraussetzung für Gang-, Marsch- und Laufübungen. Wir gedenken nur des Marsches in Zug und Kolonne, der im bisherigen Schulbetrieb keinen Platz hat. Nur einmal im Jahre gibt es dort einen „Tagesspaziergang", dessen Wert für die Wehrmachung sehr tief steht. Wandern ist „freie Burschenlust", der Marschierende hat als dienendes Glied der Truppe die bewußte Pflicht einer Leistung. Willig läßt er sich Wegerichtung, Zeit und Kraftmaß vorschreiben. Eingeengt in die Masse, verzichtet er auf den Weg, wo er am ebensten, die Luft, wo sie am schmackhaftesten, den Sonnenschein, wo er am allersonnigsten ist, auf die zum Lagern einladende Moosfläche! Seine Freude findet er an dem Siege über die dem Trägheits-

[1]) Deutsche Wehrkraft und kommendes Geschlecht, Leipzig, Hirzel 1915.
[2]) Turnschule, Leipzig, Keil, 1864.

gesetz unterstehende Eigenlast und dem fühlbar segenspendenden Gehorsam. Eine gut geschulte Kolonne ist ein erquickendes Schauspiel von Kraft und Entschlossenheit. Es heißt, der Sieg einer Truppe werde errungen mit den Stiefeln der Soldaten: Marschübungen gehören zu den bewährtesten Mitteln zur Wehrbarmachung. Wie sie sich weiter für die Schule ausbauen lassen, zeigt der amtliche Leitfaden des Generalkommissariats. Mehr Raum muß ihnen verschafft werden!

Bevor wir zu den Geräten gehen, einige Worte über Übungswert und -wesen! Turnen ist Wirtschaftskunst. In der Geldwelt sehen wir den Mann, der in gelegentlichen, oft kühnen „Spekulationen" oder in Ausnutzung von „Konjunkturen" Vermögen erwirbt oder — verliert! Daneben einen anderen, der ruhig rechnend sicher seinen Weg geht. Ähnlich im Turnerleben.

Wir sprechen von Kraft- und Geschicklichkeitsübungen. Der junge Mann schnt sich nach Muskeln, physischem Vermögen, bevorzugt allerlei Proben der Forsche und Stemmigkeit und befühlt täglich seine Arme. Bald macht ihn der Vergleich mit einsichtigen Genossen bedenklich: seine Rechnung stimmt nicht! Kraftübungen erscheinen in der Regel als bewegungsarme, aber auf begrenztem Muskelgebiet stark anspannende, nervenüberreizende Betätigungen. Unter Geschicklichkeit versteht man die Fähigkeit, bei richtiger Arbeitsverteilung eine Leistung mit dem denkbar geringsten Kraftaufgebot zu bewältigen: „Schicken" heißt sprachlich „paßlich ordnen"; Geschicklichkeit ist Sparsamkeit im Kräfteverbrauch. Ein Beispiel: Der stramme Bursche schleudert den Ger, Diskus, Ball, die Handgranaten in wuchtigem Armschwung weit — „ins Blaue"! Die Leistung hat wenig Wert; anders, wenn ein Ziel getroffen werden soll! Da gilts, die Arbeitsmasse auf alle Organe zu verteilen, zu „koordinieren"; treibend und hemmend, richtend, abmessend, berechnend treten sie in Tätigkeit, und der Erfolg ist da. — Ähnlich der Schütze. Hastig wirft der Rekrut das Gewehr an die Schulter, kräftig reißt er den Abzugsbügel zurück und — schießt vorbei! Bald ändert sich das Bild, denn, wie nach Reuter, entscheidet auch hier nicht Fixigkeit, sondern Richtigkeit. Vier Punkte: Auge, Visier, Korn, Ziel sind mit ruhigem, sicherem Blick in einen zu vereinigen; in dem Augenblick, wo dies gelungen ist, soll in aller Ruhe, damit die Vereinigung erhalten bleibe, abgezogen werden. Ist das Schwarze getroffen, haben Nerven, Auge, Hirn und im säulenfesten Stand die Schenkel ihre Schuldigkeit getan!

Erziehung zur Geschicklichkeit sei Grundgesetz der Turnschule; paßliche Anordnung nach dieser Richtung bietet die zuverlässigste Aussicht auf Gesundheit und Kraftgewinn. In der Methode und den Lehrmitteln hierfür wird sie von keinem andern Bildungsplane erreicht!

Der Sprung gehört zu den jugendlichen Bewegungsbedürfnissen; daneben ist er Brauchkunst. Sein allgemeiner Wert steigert sich durch die natürliche Verbindung mit dem Laufe; denn dieser ist nichts anderes als eine Kette von Sprüngen. Unter den Arten verdienen Weit-, Hoch-, Tiefsprung durch ihren erziehlichen Bildungsinhalt die nächste Beachtung; sach-

kundiger Betrieb ist die wirksamste Vorschule für die täglich wiederkehrenden Aufgaben des Graben-, Mauer-, Hecken-, Turmsprungs im Gelände. Hier handelt sichs im vollen Sinne des Wortes um methodische Geschicklichkeitspflege. Das Zusammenwirken des raschen Entschlusses, frischen Wagemuts, der Geistesgegenwart, scharfen Berechnung in der Verteilung von Kraft und Gewicht ist notwendige Voraussetzung für den Erfolg. Im Sprunge löst sich der Körper von der Standfläche und vom Griffhalt, er überläßt sich der Führung einer höheren Gewalt, es treten Augenblicke ein, wo allein die sittlichen Kräfte entscheiden. Die Leistung beim Tiefsprung von einem Meter und sechs Meter Höhe ist turnerisch genau dieselbe; für das Herz sind sie grundverschieden; ebenso ists beim Sprung über eine Leine und eine Bretterwand von einem Meter Höhe. Nur der Beherzte hält im Fluge durch die Luft das Gleichgewicht fest und mäßigt im berechnenden Niedersetzen die Stoßwucht; nur er zwingt das Auge, das Bild der Schranke auszuschalten. Mut, sagt er sich, überwindet Gefahren! Es wird oft vergessen, daß beim Hoch- und Weitsprung die sinnliche und sittliche Ausgestaltung des Anlaufs und Absprungs das Punktum saliens bilden. Nur in anhaltender Übung erwirbt sich der Turner die Sicherheit und den Takt des Schrittwechsels, lernt die Steigerung vom ruhigen, leichtfüßigen Ansatz bis zum vollkräftig sprunghaften Abschluß vor der scharf ins Auge gefaßten Absprungstelle. Im Augenblick der Loslösung des Körpers vom Boden sollen die Strecker der Schenkel, die Schwinger der Arme, die Nerven, Herz und Hirn ihr Bestes hergeben. die Eigenlast zu einer parabolischen Flugbahn mit einem wohlberechneten Anstiegwinkel von 45° beim Weitsprunge 60° beim Hochsprunge emporzuheben.

Reck und Barren sind Klettergeräte. Das Reck ist ein verfeinerter Baumast, der Barren ein Doppelreck. Hier sollen die Arme zu zuverlässigen Dienern des Willens gestrafft werden. Im Hang hat die Grifffestigkeit ihre ersten Proben zu bestehen; schwerer wird die Augfabe im Stütz. Beim Übergang vom ersteren zum letzteren bewährt sich als Helfer der pendelnde Körper. Vom Stütz ist bis zum Übersteigen des „Asts" dann ein kurzer Weg.

Verfolgen wir nun den Entwicklungsgang des Turners! Der junge Bursche hat sich im Knieaufschwung zum Sitz auf der Stange emporgearbeitet. Die noch unbeholfene Ausführung stellt an die Organe keine erheblichen Ansprüche. Anders wird es schon, wenn der Schwung hinzutritt, denn dann gilt es, im raschen Entschluß und mit sicherm Blick die Sekunde abzupassen, wo der Leib zum Übergreifen eines Schenkels über die Stange vorn den höchsten Anstieg erreicht hat. Das erfordert Übung. Im folgenden wird die Aufgabe durch Arbeitsteilung vertieft und zugleich vereinfacht: Anlauf, Ansprung, Unterschwung, Übergreifen des Schenkels, Stütz! Das Gelingen hängt von der genauen Anreihung einer Tätigkeit an die andere und der pünktlichen Ablösung einer Muskelgruppe durch die andere ab. Ist hierzu die nötige Schlagfertigkeit erlangt, dann ist bis zur „Kippe" nur noch ein Schritt. Was liegt nicht im Worte „Kippe"? Das Schauspiel, wie die Zentnerlast des Selbstgewichts ohne sichtbare Hebekraft nach leichtem Zuck, fast zauberhaft,

einige Meter emporschnellt, zeigt den Gipfel turnerischen Koordinierens. Der kleine Bursche hat für das seltsame Bild keine Erklärung; der Gereiftere sieht in ihr ein Stück aus dem Gebiete der Pendelgesetze; der Schöngeist bewundert die Zierlichkeit, der praktische Rechner überschlägt den Wert für den Kletterbetrieb des Draußenlebens: Brauchkunst im besten Sinne des Worts, sagt er sich! Der Jugend schenkt sie die Siegeszuversicht der Willenskraft über die Leibesmasse; die Turnlust tut mit ihr einen Schuß wie ein Rebzweig in warmer Maiennacht: Arbeit im Mantel der Freude!

Bei dem Barren stehen Stützübungen zur Festigung des Brustkorbs und der zugehörigen Muskelbänder im Vordergrunde. Schwünge schließen sich unter Mitwirkung seelischer Triebe an. Kreist der Körper um die eigene Breitenachse zum Überschlag, so verliert der Turner sich selbst aus dem Auge, nur das Vertrauen auf Herz und Hand bannt jede Unruhe. Bald steigt der Körper zum stolzen Handstand empor; die Vorübungen bilden eine lange Kette von Proben der Geduld und des Mutes; nun aber sind die Arme zu eisernen Trägern geworden! Eine glänzende Errungenschaft! Ihrer Herrschaft muß die Eigenlast auch im zentrifugalen Schwunge der Riesenwelle am Reck sich unterwerfen. In dieser Hang- und Klettertüchtigkeit gibt es kein Bangen, keinen Schwindel mehr: im Griffhalt bieten die Fäuste dieselbe Sicherheit, wie die Schenkel im Stand.

Nicht jeder arbeitet sich zu dieser Meisterschaft durch; was tut's? Schon im wackern Streben erwirbt sich der Turner die Reife der Wehrtüchtigkeit; denn wer den eignen Körper zum fügigen Werkzeug eines starken Willens gemacht hat, den kann kein Gegner, wer er auch sei, erschrecken! Am tapfersten, wer sich selbst besiegt!

Zum Schluß: Halten wir an der **Einheit** der deutschen Turnschule fest, verhelfen wir ihr zu innerer und äußerer Erstarkung und schützen wir sie vor verwirrenden Störungen; denn sie bietet, wie wir zu zeigen versucht haben, an sich die Mittel, klassische Gestalten zu erziehen, die ihre Aufgaben lösen im Bewußtsein der Pflichten gegen sich selbst, gegen das Vaterland und gegen Gott.

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Der durch die rücksichtslose Selbstsucht unserer Feinde uns aufgedrungene Krieg hat dem deutschen Volke klar gemacht, daß es in diesem schweren Ringen seine politische und wirtschaftliche Stellung zu verteidigen und zu bewahren hat. Den von den anderen Völkern beneideten Aufschwung verdankt es der klaren Erkenntnis der Voraussetzungen für den friedlichen Wettbewerb unter den Kulturvölkern; es erstrebt die höchste Leistungsfähigkeit in der Industrie, es beobachtet gewissenhaft die Rechte der anderen Völker, es erfüllt treu die Pflichten gegen die Volksgenossen, die die Fürsorge für den Bestand der Gesamtheit und der Schutz der berechtigten Eigenart des einzelnen auferlegten.

Diese Vorzüge hat das deutsche Volk erworben durch die Erziehung der Jugend zur Arbeit und zur Pflicht und durch das im Unterricht erstrebte Verständnis für deutsches Wesen, deutsches Empfinden.

Wie der Krieg die Männer der Praxis veranlaßt hat in manchen Dingen umzulernen, um das für die Erhaltung der Stellung Deutschlands in der Welt notwendige Verfahren wirkungsvoller und erfolgreicher zu gestalten, so haben aus gleichem Anlaß um die Zukunft des deutschen Volkes besorgte Schulmänner an neue Mittel und Wege gedacht, wie die heranwachsende Jugend sittlich und geistig noch besser als früher gefördert werden könne.

Aus diesen Gedanken heraus ist die vorgenommene Verteilung und die beabsichtigte Behandlung des geschichtlichen Lehrstoffs zu bewerten und die auf Vertiefung des deutschen Unterrichts und zweckmäßige Einführung in deutsches Geistesleben gerichteten Bestrebungen zu beurteilen. Diese Forderungen sollte jeder deutsch empfindende Mann als berechtigt anerkennen und die für ihre Erfüllung eintretenden Männer sollten nicht mit der kränkenden Bezeichnung als „völkische Keulenschwinger" dem Gespött der „Humanisten" preisgegeben werden. Zeigt doch diese Geringschätzung, welch geringes Verständnis für deutsches Wesen diese Beurteiler haben. Gewiß hat das alte Hellenentum das deutsche Geisteswesen stark beeinflußt, und ich habe auf diesen Zusammenhang bei jeder Gelegenheit hingewiesen und meiner Dankbarkeit für die Verwertung dieser Geistesschätze gern Ausdruck gegeben. Aber wir dürfen nicht vergessen, daß wir dem neuen Hellenentum vieles als Entgelt gegeben haben. Ich verweise auf einen Aufsatz, den ein in Konstantinopel lebender Grieche im Osmanischen Lloyd veröffentlicht hat. Der Ministerpräsident Skuludis hatte vor einiger Zeit im Gespräch mit einem

für englische Zeitungen Lesestoff zusammenstellenden Berichterstatter erklärt, Griechenland verdanke viel mehr der französischen als der deutschen Kultur. Diese auf großer Unkenntnis beruhende Äußerung des damaligen einflußreichen griechischen Staatsmanns hat jener Grieche durch Tatsachen in ihrer ganzen Oberflächlichkeit gekennzeichnet und gezeigt, daß deutsche Kultur für die Griechen viel ersprießlicher war als jede andere. So weist uns diese Anerkennung auf die Notwendigkeit hin, den Zusammenhang mit dem alten Hellenentum nicht zu zerreißen, sondern in gerechter Würdigung der Forderungen der national gesinnten Männer immer mehr bestrebt zu sein, aus den griechischen Schriftwerken das Wertvollste auszuwählen und mit den Schülern zu behandeln. Das Wertvollste aber ist mir, was die sittliche Erziehung der Jugend und das Verständnis für die wichtigen Fragen der Gegenwart zu fördern geeignet ist. Für Gedanken dieser Art sind alle Schüler zu gewinnen. Die künstlerische Gestaltung der Darstellung in den Schriftwerken ist gewiß auch zu besprechen, aber weil nicht alle Schüler dafür Sinn haben, nicht in der gleichen Ausführlichkeit wie die Besprechung des ethischen Gehalts zu behandeln.

So bleibt für mich bei der Umgestaltung des Unterrichts die Forderung bestehen, daß das Griechische als Pflichtfach auf dem humanistischen Gymnasium beibehalten wird.

Gerth, Griechische Schulgrammatik. 9. Auflage besorgt von Hans Lamer. Leipzig 1915. G. Freytag. 282 S. 8°. Geb. 2,80 M.

Die neue Bearbeitung des Buches hat viele Vorzüge vor den früheren. Verfasser hebt in der Einleitung die Bedeutung der griechischen Sprache und besonders des attischen Dialekts kurz und scharf hervor, er nimmt bei der Darstellung des Lehrstoffs auf die Bedürfnisse der Schüler verständnisvolle Rücksicht. Fast alle Abschnitte sind durch sachgemäße, im Unterricht als notwendig erkannte Zusätze erweitert. Die besonders zu beachtenden Regeln und Wortbildungen sind durch den Druck dem Schüler als solche gekennzeichnet. Die Grammatik entspricht meinen Anschauungen; sie nimmt auf jede Schülernatur Rücksicht.

Menrad, Homerische Formenlehre nach induktiver Methode für Gymnasien nebst zwei Anhängen (Homerische Metrik und Beiwörter). 2. Auflage. Bamberg 1916. C. C. Buchners Verlag. 38 S. 8°. 0,60 M.

Einige Abschnitte sind erweitert oder umgeändert, dabei sind die Mängel, auf die ich in der Besprechung der 1. Auflage hingewiesen habe, beseitigt worden. Verfasser scheint keinen Widerspruch zu vertragen. Die Stimmen derer, die ihn auf Mängel seiner Bearbeitung aufmerksam machen, nennt er „Unkenrufe mißgünstiger Rezensenten". (S, 4).

A. Preuß, Griechische Hausübungen zum Selbststudium. V. Pensum der Obersekunda. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung. 79 S. 8°. 1,80 M. Schlüssel dazu: 34 S. 8°. 0,90 M.

Für preußische Anstalten enthält das Büchlein zu wenig Übungsstoff. Es behandelt nur die Regeln vom Gebrauch der Infinitivs, des Partizips und der Nega-

tionen. Der Grundsatz nur Einzelsätze zu bieten ist zu billigen; es kommen ja nur schwache Schüler in Frage. Die Benutzung des „Schlüssels" halte ich für solche Schüler nicht für zweckmäßig. Sie werden, fürchte ich, die Ursache ihrer Fehler nicht erkennen; besser ist es, wenn Lehrer und Schüler in dem Vertrauensverhältnis zueinander stehen, daß jener die ohne Schulzwang gemachte schriftliche Übersetzung solcher Übungssätze durchsieht und dem Schüler die Fehler erklärt. Für solche Hausübungen reicht Kägis Übungsbuch, wie ich mich erst wieder im Schuljahr 15/16 überzeugt habe, vollkommen aus.

Uhle, Griechisches Vokabular in etymologischer Ordnung. 3. verbesserte Auflage. Gotha 1915. F. A. Perthes. XIV und 108 S. 8°. Geb. 1,40 M.

Umfangreiche Vokabelkenntnis erleichtert dem Schüler die Lektüre und läßt ihn Freude an der Beschäftigung mit fremdsprachlichen Geistesschätzen gewinnen.

Die Auswahl der fest einzuprägenden Wörter und ihre etymologische Ableitung bietet dem sorgfältigen Benutzer dieses Büchleins die Gewähr, reichen Gewinn aus ihm zu ziehen.

Thumb, Grammatik der neugriechischen Volkssprache. Berlin und Leipzig 1915. Göschensche Verlagshandlung. 118 S. 0,90 M.

Das kleine in der Sammlung Göschen erschienene Buch ist ein sehr geeignetes Hilfsmittel für die Erlernung des Neugriechischen. Die Anordnung des Lernstoffs ist gut, die Darstellung bei aller Knappheit des Ausdrucks deutlich und klar.

Den Schluß bildet ein Lesestück; das Lesen soll nach der Meinung des Herausgebers durch zahlreiche Fußnoten erleichtert werden, die „den Leser in den Stand setzen, durch das Studium der dort angegebenen Paragraphen der Grammatik sich in dem Fortschreiten der Lektüre mit den wichtigsten grammatischen Erscheinungen der neugriechischen Volkssprache bekannt zu machen, ohne daß es nötig ist, die Grammatik vorher durchzuarbeiten oder ein Wörterbuch zu benutzen".

Ich kann mich mit dieser Art des Lektürebetriebs nicht befreunden. Die Kenntnis des Neugriechischen erwirbt nur der, der die Literatur kennen lernen oder die Sprache zur Erreichung geschäftlicher Zwecke beherrschen will. In beiden Fällen halte ich es für zweckmäßig, wenn der Lernende die Grammatik durcharbeitet und nach der Einprägung eines Abschnitts Gelegenheit hat, das Gelernte bei der Übersetzung geeigneter Lesestücke anzuwenden. Wenn am Ende des Kurses die Übersetzung des von dem Herausgeber abgedruckten Lesestücks gleichsam als Prüfungsleistung gefordert wird, so ist das ganz berechtigt; aber zu verlangen, daß das Lesestück, das etwa 525 Zeilen des kleinen Buches umfaßt, und mit 1124 Fußnoten versehen ist, zum Erlernen der sprachlichen Eigentümlichkeiten benutzt werde, heißt den Leser um die Freude an der Lektüre bringen.

Kalitsunakis, Neugriechisches Lesebuch mit Glossar. Berlin und Leipzig 1914. Göschensche Verlagshandlung. 140 S. 8°. 0,90 M.

Die Benutzung dieses Büchleins setzt „eine gewisse Kenntnis der Sprache" voraus; meines Erachtens bereitet die Lektüre eines fremdsprachlichen Textes nur dem, der eine sicher begründete Kenntnis der Sprache besitzt, Freude.

Das Büchlein enthält prosaische und poetische Abschnitte. Der Herausgeber hat mit Recht solche Stücke aus größeren Werken ausgewählt, die einen Einblick gewähren in Sitte, Gebräuche, in das öffentliche und private Leben und in das Geistesleben des neugriechischen Volkes. Ausreichend sind die Angaben über Leben und Bedeutung des Schriftsteller, deren Werken die Abschnitte entnommen sind. Ein Wörterbuch ist hinzugefügt, das allerdings nicht alle Vokabeln enthält; diese Unvollständigkeit halte ich für einen nicht unbedeutenden Mangel.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Lateinische Schulschriftsteller.

Des C. Julius Caesar Gallischer Krieg in Auswahl. Auf Grund der Ausgabe von Prof. Dr. Franz Fügner herausgegeben von Dr. W. Haynel, Realgymnasialdirektor in Hannover-Linden. Zweite Auflage. Text mit Einleitung, drei Karten und zahlreichen Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. XLIII u. 162 S. Geb. 2 M.

Die Auswahl ist in erster Linie für Studienanstalten bestimmt, bietet aber außer den Abschnitten, deren Lektüre die amtlichen Lehrpläne für höhere Mädchenschulen vorschreiben, noch mehrere andere. Die ausgelassenen Teile sind durch Inhaltsangaben ersetzt. Der Herausgeber hofft, daß der so gebotene Lesestoff auch für Realgymnasien, besonders für Reformschulen ausreichen werde. Wenn er, wie ich annehme, nur an Reformrealgymnasien denkt, so mag das zutreffen. Ich bekenne, daß ich unter allen Umständen lieber das vollständige Bellum Gallicum gebrauchen würde als eine Auswahl; die vorliegende würde ich schon deswegen nicht benützen, weil ich nicht auf B. G. I, 2—29 und V, 26—37 verzichten mag.

Die Einleitung berichtet über Caesars Leben, gibt eine Charakteristik des Menschen und Schriftstellers und handelt in drei weiteren Kapiteln über Gallien und seine Bewohner, Britannien und Germanien, endlich über das Heer Caesars.

Gegen die Art, wie der Text geboten wird, habe ich ein grundsätzliches Bedenken zu äußern: es betrifft den Gebrauch von Quantitätszeichen. Fraglich erscheint mir schon, ob es nötig ist, dergleichen Angaben bei den Eigennamen zu machen, über die doch das recht ausführliche Verzeichnis am Schluß die nötige Belehrung gibt. Aber Hilfen wie *circumdătă* (VII, 15,5), *operā* (VII, 20,12), *concĭdit* (VII, 25,2 und wieder 50,6), *eădem* (VII, 53,1), um nur ein paar allerdings besonders krasse Beispiele zu nennen, halte ich nicht bloß für überflüssig, sondern für geradezu verwerflich. Was eigentlich Schüler gelernt haben, die bei der Lektüre des siebenten Buches noch solche Krücken brauchen, kann ich mir schwer vorstellen.

Ciceros ausgewählte Reden. Erklärt von Karl Halm. Dritter Band. Die Reden gegen L. Sergius Catilina und für den Dichter Archias. Fünfzehnte, umgearbeitete Auflage von Wilhelm Sternkopf. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. 231 S. 2,40 M.

Schon durch ihren Umfang unterscheidet sich diese neue Ausgabe von der vierzehnten Auflage, die G. Laubmann besorgt hatte: sie ist um mehr als fünf Bogen stärker. Es ist ganz in der Ordnung, daß der Herausgeber auf dem zweiten Titelblatt seine Arbeit als eine 'in Anlehnung an die Ausgabe von K. Halm' entstandene bezeichnet. Völlig neu gestaltet sind die Einleitungen. Der Text ist mit großer Sorgfalt behandelt und weicht, von der Interpunktion und kleinen orthographischen Differenzen abgesehen, an mindestens 70 Stellen von dem der vorigen Auflage ab. Recht vorsichtig ist der Bearbeiter mit der Aufnahme eigener Konjekturen gewesen: glücklich scheinen mir die Änderungen Cat. III, 22 und IV, 8, weniger überzeugend Arch. 32. Auch der Kommentar ist ganz umgearbeitet: einiges ist gestrichen, sehr viel Neues hinzugekommen, manches berichtigt. Überaus häufig hat W. Sternkopf dem, was er beibehalten hat, wenigstens eine neue Fassung gegeben, ohne daß immer der Grund zu erkennen wäre, weswegen er das getan hat. Völlig neu sind die den Reden vorausgeschickten Gliederungen. Sie werden vielleicht manchem erwünscht sein; mir scheinen sie in dieser Ausgabe entbehrlich, um so entbehrlicher, als auch im Kommentar überall auf die Disposition hingewiesen ist.

Vergils Gedichte. Erklärt von Th. Ladewig, G. Schaper und P. Deuticke. Erstes Bändchen: Bukolika und Georgika. Neunte Auflage, bearbeitet von Paul Jahn. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. XLII u. 292 S. 3,20 M.

Die neunte Ausgabe der Bukolika und Georgika ist wenigstens in einer Hinsicht ein ganz neues Buch. An die Stelle der bisherigen Einleitung ist eine selbständige Arbeit P. Jahns getreten, die lediglich für Philologen berechnet ist. Sie ist recht eigenartig, räumt mit den nicht gut beglaubigten Einzelheiten und manchen oft wiederholten, darum aber noch nicht richtigen Ansichten über Virgils Leben und Dichten gründlich auf und ist auch da anregend, wo sie nicht überzeugt. Den breitesten Raum nehmen die Untersuchungen über die Quellen und Muster des Dichters und die Art ein, wie er sie benutzt hat.

Verhältnismäßig unbedeutend sind die Abweichungen des Textes von dem der vorigen Auflage: wiederholt ist die handschriftliche Überlieferung wiederhergestellt, wie mir scheint, allemal mit Recht.

Dagegen hat sich der Herausgeber veranlaßt gesehen, im Kommentar recht viel zu ändern. Überaus zahlreich sind die Zusätze, die auf die Quellen und Muster hinweisen oder Parallelstellen aus Virgil selbst geben. Aber auch die sprachliche und sachliche Erklärung ist vielfach berichtigt und ergänzt, Überflüssiges oder Zweifelhaftes nicht selten getilgt. Nach welchen Gesichtspunkten P. Jahn gearbeitet hat, ist aus dem Vorwort zu ersehen. Er deutet an, daß er nur deswegen den Kommentar nicht noch stärker umgestaltet habe, weil dieser sonst seinen bisherigen Charakter ganz verloren haben würde. Ich meine, es wäre kein Schade gewesen, wenn er sich die Bewegungsfreiheit nicht durch solche Rücksicht hätte beschränken lassen. Dann würde

wohl noch eine Reihe von Bemerkungen gestrichen sein, die jetzt nicht mehr recht in das Buch hineinpassen, weil sie bei dem Leser einen zu elementaren Standpunkt voraussetzen. Namentlich aber hätte sich dann auch vieles in den Kommentar hineinarbeiten lassen, was jetzt im Anhang untergebracht ist. Dieser macht in seiner jetzigen Gestalt keinen guten Eindruck: er ist doch gar zu buntscheckig und enthält, wenn auch manche Streichung vorgenommen ist, noch recht vieles, was mir mindestens entbehrlich erscheint. Übrigens stellt der Herausgeber selbst die dringend nötige Umgestaltung für eine neue Auflage in Aussicht. Es wäre zu wünschen, daß er dabei ähnlich verführe wie E. Bruhn in den Bänden des Schneidewin-Nauckschen Sophokles, die er neu bearbeitet hat. Die Zurückhaltung, die sich P. Jahn auferlegt hat, ist auch wohl schuld daran, daß im Kommentar hier und da ein Hinweis auf die Einleitung der vorigen Auflage oder auf eine ausgemerzte Stelle des Anhangs, ganz vereinzelt auch auf eine in ihrer jetzigen Gestalt nicht mehr in Betracht kommende Anmerkung stehen geblieben ist.

Die Metamorphosen des P. Ovidius Naso. Erster Band. Buch I—VII. Erklärt von Moritz Haupt. Nach den Bearbeitungen von O. Korn und H. J. Müller in neunter Auflage herausgegeben von R. Ehwald. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 384 S. 4 M. — Zweiter Band. Buch VIII—XV im Anschluß an Moritz Haupts Bearbeitung der Bücher I—VII erklärt von Otto Korn, in vierter Auflage neu bearbeitet von R. Ehwald. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 455. S. 4,50 M.

Ähnlich wie der eben besprochene Band aus der Sammlung von Haupt und Sauppe ist auch die Metamorphosenausgabe, deren beide Teile in neuen Auflagen vorliegen, längst über ihre ursprüngliche Bestimmung hinausgewachsen, und der Bearbeiter hat abermals viel getan, um ihr noch mehr als bisher den Charakter eines zu wissenschaftlicher Orientierung bestimmten Werkes zu geben.

Die Einleitung freilich ist nur ganz unbedeutend erweitert. Nun ist ja Haupts Arbeit gewiß vortrefflich, und ich kann die Pietät des Herausgebers wohl verstehen, aber vielleicht wäre es doch richtiger gewesen, wenn er mit eigenen Zusätzen nicht so ängstlich zurückgehalten, dafür aber alles, was nicht der ursprünglichen Fassung angehört, deutlich gekennzeichnet hätte. Bei einem solchen Verfahren hätte er jedenfalls in Haupts Sinn und nach seinem Vorbild gehandelt.

Text wie Kommentar zeugen von der Gewissenhaftigkeit, mit der R. Ehwald benutzt hat, was in den letzten anderthalb Jahrzehnten an Literatur zu Ovid erschienen ist, namentlich natürlich die neue Ausgabe von H. Magnus. Die Lesart ist nicht selten geändert. Ich bedaure, daß nur im zweiten Bande die Abweichungen von der vorigen Ausgabe im textkritischen Anhang durch ein Sternchen kenntlich gemacht sind, übrigens auch hier — ob mit Absicht oder versehentlich, vermag ich nicht festzustellen — längst nicht alle. Hinsichtlich des Kommentars möchte ich, ohne auf einzelnes

einzugehen, einmal die Frage aufwerfen, ob er nicht, ohne daß seine Gründlichkeit Schaden litte, erheblich entlastet werden könnte. Er enthält noch manches, was zu der jetzigen Bestimmung der Ausgabe nicht recht paßt. Namentlich gilt das für die geographischen und mythologischen Noten; jedoch auch sonst finden sich zuweilen Belehrungen, die für einen Tertianer ganz nützlich sein mögen, eben darum aber auch nur in einer Schulausgabe am Platze sind, die keine wissenschaftlichen Ansprüche macht.

Der kritische Anhang zum zweiten Bande gibt mir zu ähnlichen Bedenken und Wünschen Anlaß, wie ich sie bei der Besprechung von P. Jahns Virgilausgabe vorhin geäußert habe. Auch den zum ersten Bande wünschte ich viel knapper, aber wenn sich der Herausgeber zu einer Umarbeitung entschließen sollte, wird er wenigstens leichtere Arbeit haben, weil hier im wesentlichen nur Überflüssiges zu streichen, nicht wie im zweiten Bande vieles in den Kommentar hineinzuarbeiten ist.

P. Cornelius Tacitus. Erklärt von Karl Nipperdey. Erster Band. *Ab excessu divi Augusti* I—VI. Elfte verbesserte Auflage. Besorgt von Georg Andresen. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 446 S. 3,20 M.

Die neue Auflage des ersten Bandes der trefflichen Annalenausgabe nennt sich mit Recht eine verbesserte.

In der Einleitung ist namentlich der Abschnitt, der von Tacitus' Weltanschauung handelt, nach Pöhlmann gründlich umgearbeitet: es ist da alles viel klarer und überzeugender geworden. Aber auch sonst findet sich mancher dankenswerte Zusatz. Einzig die (S. 31) neu auftretende Behauptung, daß Tacitus die Memoiren Corbulos nur an einer Stelle benutzt habe, scheint mir nicht stichhaltig begründet. Es sei noch erwähnt, daß die ganze Einleitung durch die Seitenüberschriften und durch die angemessene Verwendung des Sperrdrucks an Übersichtlichkeit sehr gewonnen hat.

Die Zahl der Stellen, an denen der Text von dem der vorigen Auflage abweicht, ist nicht eben groß: meistens ist hier der Herausgeber zur handschriftlichen Lesart zurückgekehrt, was nur zu billigen ist. Der Kommentar ist gründlich durchgearbeitet. Viele Anmerkungen sind ganz neu, manche durch Zusätze erweitert oder sonst berichtigt; verhältnismäßig wenig ist gestrichen.

Vielfach hat der Herausgeber in der Einleitung wie im Kommentar den Ausdruck gebessert: namentlich ist er dem Papierdeutschen energisch zu Leibe gegangen. Doch ist ihm bei der Streife noch manches durchgeschlüpft, so daß in dieser Hinsicht auch für künftige Auflagen Arbeit bleibt. Ich möchte beispielsweise den ersten Satz auf S. 15 für eine Radikalkur empfehlen.

Tacitus' Germania. Für den Schulgebrauch erklärt von Eduard Wolff. Dritte verbesserte Auflage. Mit einer Karte. Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. VI u. 132 S. Geh. 1,50 M.

P. Cornelii Taciti de Germania. Erklärt von Alfred Gudeman. Mit einer Karte. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 272 S. 3 M.

Eduard Wolff, dem unlängst dahingegangenen verdienten Tacitusforscher, ist es noch vergönnt gewesen, seine vor zwanzig Jahren zuerst erschienene Ausgabe der Germania für die dritte Auflage gründlich durchzuarbeiten. Von den nicht zahlreichen Änderungen im Text, die das Vorwort verzeichnet, will ich wenigstens die glückliche Konjektur zu 2, 17 (*nuper auditum* für *nuper additum*) erwähnen. Im übrigen begnüge ich mich festzustellen, daß der Herausgeber in jeder Hinsicht mit Erfolg bemüht gewesen ist, sein Buch zu vervollkommnen. Befremdlich bleibt mir nur die Angabe auf dem Titel „für den Schulgebrauch erklärt". Gewiß enthalten Einleitung und Kommentar sehr viel, was auch für den Primaner brauchbar ist, manches, was nur für ihn berechnet sein mag. Aber eine Schulausgabe ist das Buch nie gewesen, und schon im Vorwort zur ersten Auflage hat E. Wolff es selbst ausgesprochen, daß er sich sein Ziel weiter gesteckt habe.

Die Rücksicht auf die unmittelbaren Bedürfnisse der Schule hat nun A. Gudeman in seiner jüngst erschienenen Ausgabe ganz aufgegeben, weshalb er auch von einer anfänglich geplanten Neubearbeitung des Buches von U. Zernial abgesehen und lieber eine neue Arbeit geliefert hat.

Seine recht ausführliche Einleitung handelt zunächst über Entstehung und Zweck der Germania, und mit den Ausführungen dieses Kapitels kann ich mich in allem Wesentlichen einverstanden erklären. Sodann befaßt sich A. Gudeman eingehend mit der Quellenfrage. Die Annahme, daß Tacitus' Darstellung auf Autopsie beruhe, lehnt er, wie andere vor ihm getan haben, entschieden ab, macht sich aber die Widerlegung, wie mich dünkt, ziemlich leicht. Unerfreulich finde ich die Schroffheit, mit der in einer Fußnote der „Romanschriftsteller G. Freytag" abgefertigt wird. Wieviel angenehmer berührt doch die Art, wie E. Wolff dem Verfasser der Bilder aus der deutschen Vergangenheit gegenüber seinen abweichenden Standpunkt geltend macht. Auch in dem, was über die Benutzung literarischer Quellen durch Tacitus vorgebracht wird, scheint mir mehr als eine sehr zuversichtlich vorgetragene Behauptung auf etwas schwachen Füßen zu stehen. Durchweg überzeugend dagegen ist, was der Verfasser über die Glaubwürdigkeit der Germania sagt, und recht brauchbar und lehrreich sind die Zusammenstellungen des letzten Kapitels, in dem die Taciteische Schrift nach der stilistisch-rhetorischen Seite hin besprochen wird.

Der Text weicht nicht unerheblich von dem der jüngsten Halm-Andresenschen Ausgabe ab. Es sind mehr als sechzig Stellen, die in Betracht kommen, etwa zu einem Drittel solche, an denen der Herausgeber eigene Konjekturen eingesetzt hat. Auf Einzelheiten darf ich hier nicht eingehen, will aber doch ein paar Fälle angeben, wo, wie mir scheint, A. Gudeman eine besonders glückliche Hand gehabt hat: es sind die Stellen 25,5 und 11, 30,3, 33,3 35,12. In einem kritischen Anhang rechtfertigt der Herausgeber die Abweichungen von der Teubneriana. Die Quantitätsbezeichnung bei Eigennamen im Text entbehrt der Konsequenz und stimmt auch manchmal nicht zu dem, was das angehängte Namenverzeichnis bietet: so finden sich

28,13 *Trēvĕri*, 28,17 *Tribŏci*, *Ūbii*, 32,2 *Tenctēri*, 36,1 *Cherūsci*, 43,11 *Hĕlvaeōnas*, im Verzeichnis dagegen *Trēveri*, *Tribōci*, *Ūbii*, *Tenctĕri*, *Chĕrūsci*, *Helvaeones*.

Der Kommentar ist sehr reichhaltig, und es ist anzuerkennen, daß er die rhetorische Seite der Erklärung mehr berücksichtigt, als das sonst wohl geschehen ist. Aber auch die sachliche Erklärung bringt allerlei Neues, darunter allerdings auch Problematisches, gelegentlich (wie zu 16,9) unbedingt Abzulehnendes.

Durch das beigegebene Sachverzeichnis ist die Brauchbarkeit der Ausgabe erhöht.

Frankfurt a. M. J. Schmedes.

---

b) Einzelbesprechungen.

Verhandlungen der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Marburg vom 29. September bis 3. Oktober 1913. Im Auftrage des Präsidiums herausgegeben von Dr. R. Klee, Oberlehrer am Gymnasium Philippinum zu Marburg. VIII und 217 S. Leipzig 1914. B. G. Teubner. Geh. 6 M.

Von der reichen Fülle des auf der Marburger Tagung Gebotenen und der gewaltigen Arbeitsleistung der Versammlung gibt Klees Veröffentlichung ein treffliches Bild. Die schier unübersehbare Menge der in den allgemeinen und den einzelnen Sektionssitzungen gehaltenen Vorträge erscheint hier in teils ausführlicherer, teils kürzerer Wiedergabe; aus den Diskussionen, soweit sich solche an die Vorträge anschlossen, wird das Wesentlichste mitgeteilt. Der eigentliche Festbericht wird bei denen, die an der Versammlung teilnahmen, angenehme Erinnerungen wachrufen; ihnen wird auch die namentliche Liste der Teilnehmer, die am Schluß beigefügt ist, willkommen sein.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 16. Heft. Wien—Leipzig 1915. Carl Fromme. 72 S.

Das Heft berichtet zunächst über die am 6. Juni 1915 im Festsaale der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften abgehaltene IX. ordentliche Vereinsversammlung, der Ort, Besuch und Person des Hauptredners einen besonders glänzenden Rahmen gaben. Nachdem der Vizepräsident Hofrat Dr. Toldt in einer einleitenden Ansprache den Anteil humanistischer Bildung am Siege der Mittelmächte über ihre Gegner hervorgehoben und der Schriftführer des Vereins Dr. Frankfurter den Jahresbericht erstattet hatten, nahm der Präsident der ungarischen Akademie der Wissenschaften Exzellenz v. Berzewiczy das Wort zu seinem — durch einen Sonderabzug auch bei uns weiteren Kreisen zugänglich gemachten — Vortrage über Humanismus und Weltkrieg. Der Vortragende, ein hervorragender Kenner der italienischen Renaissance, führte aus, daß sie der Autorität der Kirche das klassische Altertum gegenüberstellte, das nur der Natur und der

Wahrheit seine Entstehung verdankte und ohne jede Autorität einzig dem Gebote der Vernunft und des Schönheitssinnes unterworfen war; dazu kam die antike Kraft des staatlichen Bewußtseins und die Unterwerfung des einzelnen unter die Gesamtheit. „Der Humanismus war der unerschütterliche Glaube, daß die ewigen, großen Gesetze der menschlichen Natur und menschlichen Bestimmung, sowie die erhabensten Schöpfungen des Menschengeistes alle Jahrhunderte überleben und mit jeder Generation neu geboren werden. Sie erstehen aus dem Grabe, in das man sie versenkt; sie reden zu uns aus den Trümmern, in die man sie geschlagen; ihr Verständnis ist an keine Nation, an kein Land gebunden; ihre Macht, ihren Zauber, ihren Wert kann kein Krieg vernichten, keine politische Umwälzung verändern." Mit diesen der modernen Kultur unauflöslich verbundenen Überzeugungen verträgt sich ein übertriebener nationaler Separatismus nicht: er ist der Entwicklung der Menschheit verhängnisvoll — wie ja auch eine Überspannung des Nationalitätenprinzips diesen Krieg hervorgerufen hat. Der Krieg scheint nur das humanistische Bildungsideal verneint zu haben; eine spätere Annäherung der zivilisierten Völker muß wiederkommen, und deshalb hat der Humanismus seine Vermittlerrolle noch nicht ausgespielt. Der bedeutsame Vortrag gewährt einen seltenen Genuß und verdiente den Beifall, der ihm zuteil wurde. — Es folgen sodann Auszüge aus Kerschensteiners an neuen und für eine Schulreform beherzigenswerten Gedanken reicher Schrift „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts", an die der Herausgeber einige ergänzende oder kritische Bemerkungen knüpft. Die hohe Anerkennung, die K. hier der formalbildenden Kraft der alten Sprachen zollt, schwächt er zwar dadurch ab, daß ihm zu diesem Zweck nur das Herübersetzen, nicht auch das Hinübersetzen in Betracht kommt — worüber wir ganz anderer Meinung sind —, auch dadurch, daß er an den Gymnasien, ut nunc sunt, manches in Methode, Lehrerbildung u. a. beanstandet, aber gegenüber auch der von eingeschüchterten Gymnasialleuten oft beliebten verschämten Betonung des klassischen Altertums als bloßer Kulturquelle ist der neue Kerschensteinersche Hin- und Nachweis von Bedeutung. — Ein Abdruck des „Kriegsberichts des Vereins klassischer Philologen in Wien" schließt das Heft: eine wehmütig und erhebend zugleich stimmende Seite.

Landsberg a. W. E. Grünwald.

Otto Francke, Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar. Weimar 1916. Hermann Böhlaus Nachfolger. X und 386 S. Preis 10 M.

Den Satz Inter arma silent Musae straft die Gegenwart Lügen. Nicht nur auf dem Gebiete der Technik arbeitet die deutsche Wissenschaft inmitten des gewaltigsten Völkerringens weiter, sondern auch auf dem geschichtlicher Forschung. Neben die ersten Bände des groß angelegten Karl August-Werks tritt als wertvolle Fundgrube für Weimars Vergangenheit Franckes Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums, das am 30. Oktober 1916 sein zweihundertjähriges Bestehen den Zeitumständen gemäß ernst und schlicht gefeiert hat. Der Geschichte des ehrwürdigen Gymnasiums, das den Namen seines Gründers, des bildungsfreundlichen Herzogs Wilhelm Ernst von Sachsen trägt, läuft eine ebensolange Vorgeschichte voraus; denn die alte weimarische Stadtschule, aus der das Gymnasium hervorgegangen

ist, entstammt unmittelbar den Anregungen, die Luther in seiner Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes" gegeben hat, und beruht auf Melanchthons Unterrichtsplan, der bis ins 19. Jahrhundert die Grundlage auch der weimarischen Lateinschule gewesen ist. Wie so manche Kindheits- und Jugendgeschichte ist auch die der alten Stadtschule besonders reizvoll und im einzelnen kennzeichnend; so, wenn die Schulordnung des Rektors Johannes Wolf aus dem Jahre 1562 den Schülern vorschreibt, immer und überall lateinisch zu sprechen und ihre deutsch redenden Kameraden zur Bestrafung zu nennen, und sie unter dem Hinweis auf das alttestamentliche Beispiel Josephs bedeutet, daß in einer solchen Anzeige nichts Unehrenhaftes liege. Oder wenn in einem Bericht der Schulvisitatoren vom Jahre 1650 vom Stadtrat eine bessere Besoldung gefordert und so begründet wird: „sintemahl es entlich doch heißet, wie Kaiser Severus von seinen Soldaten gesaget: Non timet Imperatorem miles, nisi satur et vestitus. Also auch: Non timet Inspectorem Collega, nisi satur et vestitus; et debita accepte mercede! Denn ein arbeiter ist seines lohnes werth!" — Auf die Entwicklung der Lateinschule übten in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts Wolfgang Ratke und Johann Kromayer einen tiefgehenden Einfluß aus. Der Plan dieses, schon damals die Schule in ein Gymnasium zu verwandeln, scheiterte an der Kostenfrage. Leider geht Francke auf das Wirken dieser beiden hervorragenden Schulmänner, das für die allgemeine Schulgeschichte von großer Bedeutung ist, nicht näher ein, weil hierüber bereits eine ausführliche Untersuchung des weimarischen Direktors Ludwig Weniger vorliegt. Hierunter leidet die Vollständigkeit der geschichtlichen Darstellung.

Kromayers Plan führte dann der um das Kirchen- und Schulwesen Weimars hochverdiente Herzog Wilhelm Ernst aus. Die Einweihung des stattlichen Schulhauses neben der alten Stadtkirche, das bis 1887 das Heim der Anstalt geblieben ist und auch heute noch Schulzwecken dient, gilt als Gründungstag des Gymnasiums. Die Festrede wurde, ganz gegen damalige Sitte, in deutscher Sprache gehalten. Hierin ist wohl der Einfluß Johann Matthias Gesners zu erblicken, der 1715—1729 in Weimar Konrektor war. Durch seine auch heute noch lesenswerten „Kleinen deutschen Schriften" (1756) als weitschauender Schulmann gekennzeichnet, suchte er schon in seiner weimarischen Wirksamkeit für seine Überzeugung „doctorem de schola debere patriae linguae paene magis peritum esse quam latinae" Boden zu gewinnen, leider ohne rechten Erfolg.

Francke ordnet seine Schulgeschichte von 1716 nach den Direktoren an, deren das weimarische Gymnasium bis heute nur elf gehabt hat — eine außerordentlich kleine Zahl für die lange Zeit von zwei Jahrhunderten. So wenig ersprießlich für eine Anstalt ein häufiger Wechsel in der Leitung ist, so verhängnisvoll wurde es für das weimarische Gymnasium, daß seine beiden ersten Direktoren, bei einer Amtszeit von zusammen 56 Jahren, ihrer Aufgabe nicht gewachsen waren. Erst die tatkräftige Herzogin Anna Amalia bahnte durch die Berufung Johann Michael Heinzes zum Direktor für das Gymnasium ihres Landes eine Aufwärtsentwicklung an. Heinze führte sich 1770 mit einem vortrefflichen Arbeitsentwurf ein, stieß aber infolge mangelnder Einsicht des Oberkonsistoriums und kleinlicher Bevormundung zunächst auf endlose Schwierigkeiten. Aus dieser Enge und Gefahr der Verkümmerung befreite ihn Herder, dem als Generalsuperintendenten und

Ephorus das gesamte Schulwesen des Landes unterstand und der seine reiche Kraft mit vollster Hingabe dem Gymnasium widmete. Diese Herderzeit ist der wichtigste Abschnitt in der Geschichte der Anstalt. Ihre Darstellung, für die Francke reicher Stoff zur Verfügung stand, ist ihm auch vortrefflich gelungen. Goethe, seiner eignen geringen Schulerfahrung sich wohl bewußt, ließ Herder in Schuldingen freie Hand. Carl August brachte den Vorschlägen Herders, der sich seinem aufgeklärten Fürsten gegenüber freimütig äußern durfte, volles Verständnis entgegen und unterstützte ihn. Seinem innersten Wesen nach stellte Herder als Ziel die Erziehung zum Reinmenschlichen und verwarf für die Schulbildung die Frage cui bono. „Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden". Er war ein Feind der „Buchstabenmänner" — „Worte ohne Gedanken lernen ist der menschlichen Seele ein schädliches Opium" —, forderte einen vorurteilslosen Religionsunterricht, hielt unverbrüchlich an den alten Sprachen fest, betonte aber auch den Wert der Muttersprache: „Lernt deutsch, ihr Jünglinge; denn ihr seid Deutsche; lernt es reden, schreiben, in jeder Art schreiben!" — Auch die Lehrweise änderte und besserte Herder, schuf die Schule in eine Stätte der Freude um, an der der Lehrer nicht als Orbilius plagosus, sondern durch Beispiel und Wort wirkte. Auch für geistige Hebung des Lehrköprers und Besserung der äußeren Lage der Lehrer sorgte er unermüdlich. In verständnisvoller Zusammenarbeit mit Herders hinreißender Persönlichkeit gelang es Heinze und mehr noch seinem Nachfolger, dem bekannteren Carl August Böttiger (1791—1806), der Anstalt zum Aufschwunge und zur Blüte zu verhelfen und ihre Schüler mit dem herderschen Geiste des Lichts, der Liebe und des Lebens zu erfüllen. Für den Verfasser der Schulgeschichte wie für den Berichterstatter ist es aber eine ganz besondere Freude, hier einmal im Geistesleben Weimars auf den oft nicht genug gewürdigten und hinter das große Dichterpaar zurückgestellten dritten Großen von Weimar nachdrücklich hinweisen zu können.

Die Beziehungen Schillers und Goethes zum weimarischen Gymnasium sind verhältnismäßig unbedeutend. Schillers Balladen erhielt Böttiger frisch aus der Feder geflossen und las sie seinen Primanern zu ihrer Begeisterung und des Dichters Freude vor. Mit Goethe hatte Herder fürs Gymnasium später manchen Kampf zu bestehen, in dem er wohl auch, zu seinem großen Kummer, unterlag; so, als er gegen die Verwendung der Gymnasiasten als Opernchor anging und forderte, daß sie nicht um der Chorproben willen ihren Unterrichtsstunden entzogen würden. Es gelang ihm nicht, eine „Scheidewand zwischen Gymnasium und Theater" zu errichten, und jenes blieb zunächst der leidende Teil.

Nach Herders Tode und dem Wegzuge Böttigers, dem es bei aller Anhänglichkeit und Dankbarkeit seiner früheren Schüler, wohl auch durch eigne Schuld, nicht gelang, festen Fuß zu fassen und zu Schiller und Goethe in ein dauernd gutes Verhältnis zu treten, ging das Gymnasium unter einem von Francke mit Recht sehr ungünstig beurteilten Leiter zurück, und auch Männer wie Franz Passow und Johannes Schulze, die jeder mehrere Jahre in Weimar lehrten, konnten den Rückschritt nicht aufhalten.

Bessere Zeiten kamen für das weimarische Gymnasium erst, als im Jahre 1845 der gelehrte, umfassend gebildete Hermann Sauppe seine Leitung erhielt. „Ein

Hauch von Herders Geiste lebte in seiner gründlichen, allem Scheine abholden Art. Als Schüler G. Hermanns, Kritiker von umfassender Gelehrsamkeit auf seinem Gebiete, war er doch kein blindgläubiger, kein einseitiger Anbeter des antiken Klassizismus" — so urteilt Francke. In der Tat sind die elf Jahre der Schulleitung Sauppes, der dann in Göttingen den akademischen Lehrstuhl bestieg, eine Quelle des Segens gewesen.

Über die letzten sechzig Jahre geht Franckes Darstellung recht kurz hinweg. Erklärlich ist dies für die Amtszeit des noch lebenden vorletzten Direktors Ludwig Weniger (1881—1908), der uns in den letzten Jahren manch feines aus seiner reichen Erfahrung geflossenes Erziehungsbuch geschenkt hat und bei Kriegsausbruch zur Vertretung seines zu den Waffen eilenden Nachfolgers mit tiefem Pflichtgefühl und jugendlicher Frische nochmals die Leitung der geliebten Anstalt übernommen hat. Aber die Zeit des feinsinnigen Direktors Hermann Rassow (1860 bis 1881) liegt doch von der Gegenwart weit genug ab, um schon geschichtlich betrachtet, sachlich beurteilt und ausführlicher dargestellt werden zu können.

Vielleicht hat die Rücksicht auf den schon bis zu Sauppes Weggang mächtig angeschwollenen Stoff dem Verfasser den Verzicht auf die nähere Betrachtung der neueren Zeit auferlegt. Francke hat sich seine Arbeit wahrhaftig nicht leicht gemacht und mit tiefschürfendem Fleiß die Quellen, die ihm in Weimar reichlich zuflossen, durchforscht und ausgeschöpft. Vielen Einzelfragen geht er mit außerordentlicher Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit nach und erörtert sie ausführlich. Und ganz gewiß ist die Erforschung des einzelnen, wie er selbst im Vorworte sagt, auch im kleinen angestellt, belehrend, insofern nur das Reinmenschliche hindurchscheint und der Blick auf den großen Zusammenhang nicht getrübt wird oder verloren geht. Zudem richtet sich eine solche Schulgeschichte nicht nur an wissenschaftlich interessierte Schulmänner und Kulturhistoriker, sondern nicht zum geringsten auch an die Kreise früherer Schüler und an eine örtlich beteiligte Leserschaft, der viele Einzelheiten und Kleinigkeiten wichtig, zum mindesten anziehend erscheinen. Daraus ergibt sich für den Verfasser einer solchen Schulgeschichte ein vermittelnder Standpunkt, die Aufgabe einer sorgfältigen Prüfung und Sichtung des gesamten Stoffes und einer scharfen Herausarbeitung des allgemein Wertvollen ohne allzugroße Zurücksetzung des zeitlich oder örtlich Fesselnden. In Franckes Werk scheint uns diese Mittellinie gut getroffen zu sein, wenngleich hie und da der Einzelfrage ein recht breiter Raum zugestanden ist. Nur ist der allgemeine Überblick beim Lesen durch die Fülle des Gebotenen etwas erschwert. Durch schärfere Unterteilung im einzelnen und besondere Hilfen in der Anordnung des Druckes hätte dem Leser die Übersicht über den Gang der Darstellung und den Inhalt erleichtert werden können. Das Personen- und Sachverzeichnis am Schlusse des Buches ist hierfür nur ein geringer Behelf. Vielleicht wäre der Anhang mit seinen wertvollen Einzelbemerkungen ein geeigneter Platz für manchen Einzelpunkt gewesen.

Doch diese geringfügige Ausstellung möge niemandem die Freude an dem lehrreichen Buche verkümmern, wie sie uns nicht hindert, den eindringenden Fleiß und die Gewissenhaftigkeit des Verfassers, der uns als alter Weimaraner wohl sein Lebenswerk darbietet, die Reichhaltigkeit des Inhalts und den Wert des Buchs

für die allgemeine deutsche Erziehungsgeschichte voll anzuerkennen. Derartige gründliche Einzeluntersuchungen sind neben ihrer örtlichen Bedeutung die notwendigen Voraussetzungen und Vorarbeiten für die noch fehlende Allgemeingeschichte des deutschen Schul- und Erziehungswesens, die sich nur nach und nach aus solchen Bausteinen zusammenfügen lassen wird.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband zur zweiten Auflage 1910, die amtliche Stellung der Oberlehrer in Deutschland und Österreich nach den neuesten Dienstanweisungen nebst sonstigen Ergänzungen enthaltend. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 99 S. Geh. 3,60 M., geb. 4 M.

Der vorliegende Ergänzungsband wurde veranlaßt durch die neuen Dienstanweisungen für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten, die Preußen und verschiedene andere deutsche Staaten, Preußens Beispiel folgend, 1910 und später herausgaben, die Aufbesserung der Gehälter der Direktoren und Oberlehrer in vielen Staaten, den preußischen Ministerialerlaß über die Aufgaben der Provinzial-Schulräte vom 26. Oktober 1911 u. a. m. Den größten Teil des neuen Buches füllen die „Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten" und der Abschnitt über die Versetzungen und Versetzungsprüfungen aus, die ein abgeschlossenes Ganze bilden und über die amtliche Stellung der Oberlehrer in deutschen und österreichischen Staaten aufklären. Anhangsweise folgen eine Anzahl Ergänzungen zu verschiedenen Abschnitten der 2. Auflage, in denen besonders die neuen Prüfungsordnungen für Österreich und Bayern berücksichtigt werden.

Morsch übt auch an den neuen Bestimmungen freimütige, aber sachliche Kritik, die für spätere Änderungen, wie sie dieser Krieg mit sich bringen wird, manchen beherzigenswerten Wink enthält. Seine fleißige und gewissenhafte Arbeit wird allen Benutzern der zweiten Auflage sehr willkommen sein.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Rammelt, Johannes, Das Pädagogische Seminar zur Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts im Herzogtum Anhalt. Neue Jahrbücher, XXI. Jahrgang. Sonderabdruck bei Teubner. 24 Seiten. 1 M.

Rammelts Aufsatz ist eine sehr dankenswerte Arbeit. Sie behandelt eine Sache, über die in der Fachliteratur mehr geschwiegen wird, als dem so überaus wichtigen Seminarbetrieb dienlich ist. Hier sagt einer, der über Erfahrung, praktischen Blick und sichere Menschenkenntnis verfügt, einfach und schlicht, wie er's gemacht hat. Er theoretisiert nicht viel, aber er begründet, er steht ganz in der Wirklichkeit, aber er wird von freudigem Idealismus getragen. Man braucht es nicht zu machen wie er, aber wenn man's tut, so geht man auf guten Wegen. Über Einzelheiten läßt sich streiten, im ganzen kann ich nur zustimmen und nur bedauern, daß der Aufsatz erst in einem Augenblick erschienen ist, wo, wenigstens in Preußen, sich eine Neuorientierung des Seminars vorbereitet und an die Stelle zwei auseinanderfallender Vorbereitungsjahre — Seminar- und Probejahr — eine geschlossene

zweijährige Vorbereitungszeit mit einer Abschlußprüfung treten soll. Rammelts Plan und Arbeitsweise ist auf einen einjährigen Kursus nach jetzigem preußischen Vorbild zugeschnitten. Gleichwohl wird seine Arbeit auch für später unter neuen Seminarformen ihren Wert behalten.

Verfasser behandelt nach warmherzigen Vorbemerkungen die Gesamtorganisation des anhaltinischen Seminars, das Hospitieren und den Unterricht der Kandidaten, die Einrichtungen der Sitzungen, die durchgearbeiteten Stoffe, schriftliche und mündliche Berichte der Kanditaten, die Probestunden und ihre Kritik, und fügt in einem Anhang die in den Sitzungen behandelten und für die schriftlichen Schlußarbeiten ausgewählten Themen hinzu. Auf 24 Seiten ein reicher Stoff.

Noch einige kurze Randbemerkungen. Mir scheinen die vom Verfasser empfohlenen Protokolle zu ausführlich, eine strammere Zusammenfassung möglich und im Ausbildungsinteresse der Kandidaten notwendig zu sein. Es wird meines Erachtens auch zu viel verschiedenartiger Stoff in eine Sitzung zusammengedrängt. Zerlegt man die Sitzungen, deren jede bei Rammelt zwei Stunden umfaßt, in zwei Sitzungen von je einer Stunde, so entgeht man dem Übel ganz von selbst. Vor den sogenannten „gemeinsamen mündlichen Referaten" habe ich eine gewisse Scheu, sie schmecken zu sehr nach Pensenarbeit der Schulstube. Berichterstatter und Gegenberichterstatter über den gleichen Stoff entweder in Anlehnung an demselben Autor oder auf Grund zwei verschiedener Schriften werden ebensogute, wenn nicht bessere Dienste für die Herausstellung verschiedener Anschauungen leisten, und die Debatte wird dem Leiter Gelegenheit bieten, sich davon zu überzeugen, ob die übrigen Kandidaten mit den Hauptfragen vertraut sind. Man stelle nur die Aufgaben frühzeitig. Die Behandlung der Geschichte der Pädagogik wird abgelehnt und auf die Universität verwiesen, ein Vorschlag, für den wichtige innere und äußere Gründe sprechen. Daß Rammelt seinen Kandidaten regelmäßig Gelegenheit gibt in den Sitzungen durch Anfragen sich über Zweifelsfälle Klarheit zu schaffen, halte ich für besonders nachahmenswert. Ich selbst habe mit solchen „Schwerinstagen", wie wir sie nennen, die besten Erfahrungen gemacht. Der Leiter selbst wird auf manche Schwierigkeiten, ja auf manches ihm selber Neue aufmerksam gemacht, das eingehender Besprechung wert ist, und furchtbarste Folgen für Leiter und Kandidaten haben kann. Der Hospitierplan, vielleicht etwas breit angelegt, scheint mir in seinem Aufbau besonders zweckmäßig zu sein. Nachahmenswert ist ferner, daß der außerdienstliche Verkehr mit den jungen Kollegen gepflegt wird. Alles in allem ein gesundes Schriftchen und warm zu empfehlen.

Düsseldorf. Eberhard Erythropel.

Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr. Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Roloff, Lateinschulrektor a. D. In fünf Bänden Lexikon-Oktav. IV. Band: Prämien bis Suggestion (XII S. und 1348 Sp.). Freiburg 1915. Herder. Geb. in Halbsaffian 16 M., in Buckram (Steifleinen-) Einband 14 M.

Unentwegt, trotz des Weltkrieges ihr Ziel fest im Auge behaltend, arbeitet deutsche Wissenschaft auf allen Gebieten rastlos weiter. Auch in der Pädagogik bringt deutscher Fleiß es noch zu Achtung gebietenden Leistungen, trotzdem

Hunderttausende draußen Grenzwacht halten und zahlreiche Lehrkräfte doppelte Berufsarbeit leisten. Der vorliegende vierte Band des bereits früher eingehend besprochenen Werkes reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Auch er setzt durch die Fülle des in knapper Form Gebotenen oft in Erstaunen. Nicht nur sind alle Gebiete der praktischen Erziehung samt ihren Grenzgebieten gewissenhaft berücksichtigt, auch in die oft dunkel gebliebenen Winkel und Ecken der pädagogischen Leistung früherer Jahrhunderte wird hineingeleuchtet, und so wird mancher Name eines verdienten Mannes der Vergessenheit entrissen. Sogar Einzelheiten entgehen dem Späherblick des Herausgebers nicht, die man bislang nirgendwo findet; erwähnt sei z. B. der Aufsatz über Schulmünzen.

Daß es dem Herausgeber mit seinem Leitsatz, bei aller Betonung des christlich-katholischen Standpunktes jeder christlichen Erziehungsarbeit gerecht zu werden Ernst ist, beweisen die trefflichen Aufsätze aus der Feder des protestantischen Schulrates Eberhard. Dieser spricht auch in einer Auseinandersetzung über „Revolutionierende Pädagogik" einer Richtung das Urteil, die der Schule und dem Vaterlande hätte gefährlich werden können, hätte nicht der Weltkrieg sie vorläufig zum Schweigen gebracht. Die von mir früher vermißten Standesvereine, wie Germanistenbund u. a. bringt der Herausgeber nachträglich in dem vorliegenden Bande.

Das großzügig und doch bis in die kleinste Einzelheit sorgfältig angelegte Werk erscheint geeignet, in den Umwälzungen, die der Weltkrieg auch auf dem Gebiete der Erziehung bringen wird, als sicherer Kompaß durch alle auftauchenden Fragen zu leiten.

Hörde. Karl d'Ester.

Dornblüth, Otto, Deutsches Erziehungsbuch. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher, Wiesbaden 1915. J. F. Bergmanns Verlag. VIII u. 252 S. 8°. Geb. 5 M.

Die Zahl der Ärzte, die über Jugenderziehung schreiben, nimmt zu. An die Kinderärzte Hippius, Neter u. a. schließt sich mit diesem „Deutschen Erziehungsbuch" ein bekannter Nervenarzt. Als solcher ist er ja ebensosehr Arzt der Seele wie des Leibes, als solcher sieht er mindestens ebensoviel Leid aus Fehlern der Erziehung wie aus krankhafter Veranlagung hervorwachsen, als solcher endlich erzielt er vielleicht seine schönsten Heilerfolge mit verständiger pädagogischer Behandlung seiner Patienten. So ist es denn auch kein Zweifel, daß er schon in seinem 1911 erschienenen Buche „Die Psychoneurosen" öfter das Bereich der Jugenderziehung streift, auf Fehler in der Pflege und Erziehung des Kindes als eine der äußeren Ursachen der Psychoneurosen hinweist und Ratschläge über vernünftige erzieherliche Einwirkung im ersten Kindesalter und im Schulalter gibt. Das vorliegende Buch erregt durch seinen Titel gerade in unserer Zeit vielleicht besondere Erwartungen; aber der nationale Einschlag macht sich in keiner Weise aufdringlich bemerkbar. Man hat nach dem Lesen des Buches vielmehr den Eindruck, als habe der Verfasser den Titel gewählt, weil er damit sagen wollte, daß die von ihm empfohlene Erziehungsweise gesundem deutschen Wesen am meisten entspricht. Mit demselben Rechte darf man den weltbekannten Matthiasschen „Benjamin" ein deutsches Erziehungsbuch nennen. Deutsch, wirklich rein deutsch ist auch die Sprache, ein Vorzug, der bei einem schriftstellernden Arzte besondere Hervorhebung verdient.

Dadurch ist das Buch den weitesten Kreisen verständlich; und ein Eindringen in möglichst breite Kreise verdient es auch um seines Inhaltes willen. Dornblüths Beobachtungen und Ratschläge machen durchaus den Eindruck des Selbstdurchdachten und Selbsterprobten. Um so bedeutungsvoller ist es, zu sehen, daß die Erziehungsgrundsätze dieses selbständig denkenden Arztes in keinem wesentlichen Punkte von den Anschauungen abweichen, die verständige Berufserzieher schon seit langem vertreten haben. Auch das, was er über Haus und Schule sagt, kann man, wenn man kein eingefleischter Nur-Humanist ist, als pädagogischer Fachmann unterschreiben.

Nur auf einige sachliche Irrtümer muß ich den Verfasser aufmerksam machen. Die Gleichstellung der drei höheren Schularten besteht nicht erst seit einem Jahrzehnt (S. 137), sondern seit Ostern 1901, nachdem sie durch den berühmten königlichen Erlaß vom 26. November 1900 bereits im Grundsatz ausgesprochen worden ist. Schulen mit gemeinsamem Unterbau, d. h. also unsere Reformschulen werden nicht mehr bloß gefordert (S. 138); ihre Zahl ist vielmehr von vier im Jahre 1892 auf über 130 im Jahre 1915 angewachsen, ein Siegeszug, den bekanntlich keine andere Schulgattung jemals aufzuweisen hatte. Es ist auch nicht richtig, daß der Schulunterricht sich überwiegend an das Gehör wende (S. 142); Fachgenossen klagen vielmehr mit Recht darüber, daß Ohr und Mund dem Auge und der Feder gegenüber häufig zu kurz kommen. Wir beschränken uns auch im Anschauungsunterricht durchaus nicht mehr so sehr auf das Bild, wie Dornblüth glaubt. Ich würde ihm raten, sich mal den Reichtum an „wirklichen Anschauungsgegenständen" anzusehen, den die erdkundlichen, die physikalischen, die mineralogischen und biologischen Sammlungszimmer sowie die botanischen Gärten unserer modernen höheren Schulen aufweisen. Unbekannt scheint es ihm auch zu sein, was heute schon an chemischen, physikalischen und biologischen Schülerübungen geleistet wird, durch die unsere Schüler die von Dornblüth verlangten Gegenstände nicht nur sehen, sondern auch mit ihnen arbeiten lernen. Wiederholungen, wie sie auf Seite 128 und 152 (Strafen vor anderen), Seite 103 und 172 (Turnen und Spiele) vorkommen, würde ich vermeiden oder doch auf das früher Erwähnte zurückverweisen, wie es der Verfasser z. B. auf Seite 194 (Abhärtung) getan hat. Die auf Seite 245 angegebene Verweisung auf Seite 133 ist falsch; es muß Seite 33 heißen. Derartige kleine Schönheitsfehler wiegen leicht und setzen den Wert des Buches in keiner Weise herab.

Zwei Ausstellungen habe ich noch an den Verleger, nicht den Verfasser, zu richten: der Preis ist zu hoch für ein Volksbuch, der Buchdeckel zu dünn. Er biegt sich zwar, aber er wirft sich auch, so daß die Ecken bald wie Eselsohren in die Luft stehen.

Biebrich a. Rh. Hermann Weimer.

Faßbender, Martin, Wollen eine königliche Kunst. Gedanken über Ziel und Methode der Willensbildung und Selbsterziehung. Zweite und dritte, umgearbeitete Auflage. Freiburg i. Br. 1916. Herdersche Verlagshandlung. 8°. XII und 282 S. Brosch. 2,60 M., geb. in Leinwand 3,40 M.

Das Buch gliedert sich folgendermaßen: Vorwort. — Einleitung. — Was heißt

„wollen"? — Des Willens seelische Verflechtung. — Willenschwäche und planmäßige Willensbildung. — Wille und Umwelt. — Willensrichtung und Lebensziel. — Christliche Aszese und natürliche Willensbildung. — Gott und die Seele. — Gotteswille. — Menschenwille. — Das Geheimnis der Tatkraft. — Schluß. — Anhang: Kurze Anleitung zum Studium der in der katholischen Kirche gebräuchlichen Methode der Willensbildung.

Vergleicht man die vorliegende neue Auflage dieses Werkchens mit der ersten, so könnte man beinahe glauben, man habe eine ganz neue Schrift vor sich. So viel ist verbessert, so viel vor allem neu hinzugefügt. Hat aber schon die erste Auflage seitens der Kritik Anerkennung gefunden, so darf man dieses in höherem Grade von der neuen Auflage erwarten. Wir wünschen dem Büchelchen, das auch in seiner äußeren Ausstattung eine recht würdige Erscheinung darbietet, eine möglichsweite Verbreitung; denn diese vom gläubig katholischen Standpunkte aus geschriebenen Abhandlungen lesen sich angenehm und verdienen unter allen Umständen Beachtung. Das Studium dieser Schrift wird stest eine Quelle fruchtt bringender Anregung und reicher Belehrung sein. Wem sollen wir aber in erster Linie die Lektüre des kleinen Buches empfehlen? Die Antwort dürfte nicht schwer halten. Sie lautet: den jungen Theologen, den Lehrern und Lehrerinnen und, wenn wir noch weiter gehen wollen, allen gebildeten Katholiken. — Ein paar charakteristische Stellen dieser beherzigenswerten Schrift mögen unsere kurze Besprechung zum Abschluß bringen.:

„Wenn der Dichter sagt: Kein Mensch muß müssen, so ist auf der anderen Seite auch sicher, daß nicht jeder Mensch, der wollen *soll*, auch wollen *kann* und wollen *will*. Auch das Wollen muß gelernt werden". — „Um einen Einblick in die Entwicklung des Willens zu gewinnen, sind drei Stadien auch im Streben des Menschen zu unterscheiden: der Trieb — das Begehren — das Wollen. Blind regt sich der Trieb, sinnlos ist auch vielfach das Begehren, nach Abwägung der Gründe trifft der Wille seine Wahl". — „Säe einen Wunsch — und du erntest eine Tat; säe eine Tat — und du erntest eine Gewohnheit; säe eine Gewohnheit — und du erntest einen Charakter; säe einen Charakter — und du erntest ein Schicksal." — „Wer fest auf seinem Sinn besteht, der bildet die Welt nach sich". — „Laß etwas auf dich den rechten Eindruck machen, So wirst du schnell den rechten Ausdruck finden, Und kannst du nur den rechten Ausdruck finden, So wirst du schnell den rechten Eindruck machen". (Rückert.)

Posen. H. Schröer.

M. Stock (weil. Direktor des Realgymnasiums zu Berlin-Schmargendorf), Mehr Schularbeit — weniger Schularbeiten! Mit einem Vorwort von Th. Lenschau, Direktor der Königl. Augustaschule zu Berlin. Oldenburg i. Gr. 1916. G. Stalling. 55 S. 8°. 0,90 M.

Als ein warmherziger Freund der Jugend, ein für seinen Beruf begeisterter Lehrer, ein edler Mensch und überzeugter Christ, wie seine Freunde den Lebenden kannten, tritt uns der zu früh verstorbene Stock auch in dieser Schrift entgegen, die aus seinem Nachlaß veröffentlicht zu haben wir Th. Lenschau Dank wissen. Während des Krieges und unter seinem Einfluß geschrieben, hat sie für unsere

Zeit besondere Bedeutung und verdient überall gelesen zu werden. Wie schon der Titel besagt, will Stock den Schwerpunkt der Arbeit in die Schule verlegt und die Hausarbeiten auf das Notwendigste beschränkt wissen. Der Verfasser gehört nicht zu den falschen Freunden der Jugend, wie sie das „Zeitalter des Kindes" so viele hervorgebracht hat, die ihr jede ernste Mühe ersparen, die Arbeit zum Spiel herabwürdigen wollen. Er fordert ernste, angespannte Arbeit der Schüler, nur verlangt er, daß sie eben in der Schule geleistet werde, damit Zeit bleibe zur Erholung und Erneuerung der jugendlichen Kräfte. Zweck, Art und Maß der berechtigten Hausarbeit, die durch einen festen Hausarbeitsplan zu regeln ist, werden ausführlich erörtert; immer von neuem aber wird darauf hingewiesen, daß Schularbeiten Nebensache sind gegenüber der gemeinsamen Schularbeit, daß ein gewohnheitsmäßiges „Aufgeben" von Stunde zu Stunde unbedingt zu verwerfen ist. Man wird nicht alle Vorschläge des Verfassers billigen, in der Hauptsache aber wird ihm jeder zustimmen, der es mit der Jugend gut meint.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Zupitza, Julius, Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. 11. verbesserte Auflage, besorgt von Franz Nobiling. Chemnitz und Leipzig 1914. Wilhelm Gronau. VIII u. 130 S. gr. 8°. geb. 3,50 M

Der treffliche „alte Zupitza" ist schon vor 48 Jahren zur Welt gekommen, aber heute immer noch frisch und lebenskräftig, ein Beweis, daß das Buch in der Anlage gesund ist, und daß es auch die späteren Bearbeiter, E. Zupitza, der Sohn des Verfassers, und Fr. Nobiling, verstanden haben, es durch zeitgemäße Veränderungen auf der Höhe zu erhalten. Auch in den zahlreichen Erweiterungen und Verbesserungen der 11. Auflage tritt dieses Bestreben deutlich zutage. Man kann in der Tat sagen, daß die gründlichen Erläuterungen, die zu 42 Strophen aus der 6. und 7. Av. des Nibelungenliedes (Lachmannsche Auswahl) geboten werden, den einführenden Unterricht eines Universitätslehrers ersetzen. Gerade diese Gründlichkeit in bezug auf Grammatik, Wortbedeutung, Aussprache, Betonung, die nichts als vermeintlich selbstverständlich übergeht, sie ist es, die das Buch so brauchbar macht. Ein grammatisches und ein alphabetisches Register am Schluß erleichtern die Benutzung. Dankenswert sind auch die Ratschläge, die auf Seite 115 für den weiteren Studiengang gegeben werden. Meines Erachtens ist das Buch nicht bloß dem Anfänger zum Selbstunterricht zu empfehlen, sondern auch solchen Lehrern des Deutschen, deren Lehrbefähigung mehr nach der literarisch-ästhetischen als nach der sprachlich-germanistischen Seite hin liegt, die aber auch den Anforderungen, die der Unterricht in Obersekunda mit sich bringt, in jeder Weise entsprechen wollen.

Potsdam. Paul Geyer.

Hans Lorenz Stoltenberg, Die Bindung der deutschen Rede. Berlin 1916. Karl Curtius. 132 S. 8°. 2,50 M.

Verfasser erzählt, seine Dichtversuche hätten ihn wenig befriedigt, weil er, durch die landläufige Metrik befangen, die Bedeutung der schwachbetonten Silben neben den stark- bzw. unbetonten nicht gekannt habe; Worte wie Goldammern,

Rotkehlchen, Schneeglöckchen, Legföhren u. ä. habe er daher nicht recht verwenden können. Seine Absicht ist es, auf den Wert der schwachbetonten Silben deutlich hinzuweisen und die Dichter zu veranlassen, sie mehr als bisher zu verwerten; er verspricht sich davon eine eigenartige Entwicklung unserer Lyrik. — Ich bin nicht der Meinung, daß unsere Dichter die schwachbetonten Silben nur unbewußt, als mangelhaften Ersatz für nicht gerade zu Hand liegende unbetonte, benutzt haben; auch verspreche ich mir aus solchen rein formalen Gründen keine Weiterentwicklung unsrer Lyrik. Immerhin ist Stoltenbergs Hinweis verdienstlich und dürfte in der Metrik mehr als ehedem zu beherzigen sein, denn in der Tat spielen die schwachbetonten Silben im Deutschen eine durchaus eigenartige Rolle und haben den anderen gegenüber ihren Sonderwert. Zweifelhaft aber erscheint es mir, ob die Metrik die hunderte und aberhunderte von Versbenennungen annehmen wird, aus denen der Verfasser eine seltsame Nomenklatur aufbaut; mich jedenfalls verfolgen seine echten Abschwebwogen, flachen Wechselweller, tiefenden Wipper, Kurzumlangen und Langumkurzen noch bis in die Träume meiner Nächte hinein.

Berlin-Pankow. Franz Lüdtke.

Dichter und Schriftsteller in der Schule. Stuttgarter Ferienkursus für Schriftsteller-Erklärung 1914. Von Meyer, Binder, Miller, Ostertag, Nestle, Eisele, Sakmann, Dierlamm Leipzig 1916. Teubner. 218 S. 8°. Geh. 3,60 M., in Leinw. geb. 4,40 M.

Ein im Herbst 1912 für die höheren Knabenschulen Württembergs eingeführter neuer Lehrplan enthält, nach dem Vorgang des preußischen, eingehende Anweisungen für die Behandlung der Lehrfächer in den verschiedenen Schulgattungen. Ein zu Ostern 1914 veranstalteter Kursus sollte zeigen, wie diese Richtlinien beim Unterricht in den sprachlichen Fächern, hauptsächlich in den Oberklassen, befolgt werden können. Aus Zeitschriften hatten wir schon Kunde von dem Verlauf dieser mir sehr sympathischen Einrichtung erhalten, nun sind die Vorträge zu meiner Freude im Druck erschienen. Freilich gedenken wir dabei mit Wehmut, daß Oberstudienrat Dr. Reik, der sich um das Zustandekommen des Kursus eifrig bemüht hatte, nicht mehr lebt: er war nach Ausbruch des Krieges zur Fahne geeilt und hat bei Ypern den Heldentod gefunden.

Im ganzen haben wir hier „Lehrproben und Lehrgänge", und wirkliche Lehrproben mußten am willkommsten sein, denn solche zeigen am greifbarsten, wie es, zumal nach Ausscheidung alles für den Unterricht Unbrauchbaren, gemacht werden kann oder gemacht werden sollte. Diese Arbeiten hier bieten eine verschiedenartige Auffassung der Aufgabe. Während die einen den den Schülern darzubietenden Stoff vorführen, finden wir anderseits die Absicht zu zeigen, wie zunächst den Lehrer bei Behandlung der Unterrichtsstoffe im Unterricht lockende Aufgaben zum eigenen wissenschaftlichen Suchen und Finden (so bei der Behandlung von Kunstwerken moderner Prosa) erwarten. So wird gar viel wertvolles und interessantes Material geboten; es gilt nun aber, und auch das ist eine lohnende Aufgabe und eine Kunst, das für den Unterricht Brauchbare und Notwendige herauszuschälen. Klar und zielbewußt gehen alle Verfasser aus auf ein bestimmtes Ergebnis des Unterrichts in sicherer Methode, und wenn Meyer mahnt: „man sei auch einmal aus Methode

unmethodisch und aus Grundsatz grundsatzlos", so befürwortet er damit nur eine freie Handhabung der Methode und warnt nur, wie seine Besprechung von Dichtwerken zeigt, vor einem geistlosen, stets gleichmäßig wiederkehrenden Schematismus. Näher auf einzelne Besprechungen und Erklärungen einzugehen verbietet der Raum, aber die Lehrer des Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Französischen, und Englischen werden außerordentlich viel Anregung und Gewinn aus diesem reichhaltigen Buch ziehen, und es kann den besseren Arbeiten in den einst von Otto Frick begründeten und jetzt noch von Wilhelm Fries fortgesetzten „Lehrproben und Lehrgängen" würdig zur Seite gestellt werden.

Gern möchte ich einige Arbeiten wegen ihres wertvollen Inhalts besonders namhaft machen, doch unterlasse ich es, um nicht andere dadurch scheinbar herabzusetzen; und jeder Lehrer wird doch zunächst mit besonderem Interesse und unmittelbarem Gewinn sich das herausnehmen, was ihm gerade durch seinen Unterricht am nächsten liegt. Darum führe ich hier noch die Titel an: 1. Deutsch: Goethe, Wanderers Nachtlied; Goethe und Herder, Erlkönigballaden; Konr. Ferd. Meyer, Der römische Brunnen; Grillparzers Sappho, Goethes Tasso, Wagners Lohengrin (Meyer); Konr. Ferd. Meyer, Amulet; Theodor Storm, Von Jenseit des Meeres (Binder). 2. Lateinisch: Tac. Ann. I 9. 10. Horaz Ep. I 11 u. Od. I 7 (Miller); Ovid, Trist. III 12 (Ostertag). 3. Griechisch: Platon, Gorgias 36f. Euripides, Phoen. 499—567 (Nestle); Hom. Od. 20, 1—121. Herod. VI, 14—21 (Eisele). Franz. Lehrproben aus Voltaire, Rousseau, der Romantik und dem Realismus (Sakmann). Englische Lehrproben (in englischer Sprache): Scott, The Abbot, Rossetti, The Blessed Damozel; Carlyle, Sartor Resartus and Past and Present (Dierlamm). „Eine Welt liegt zwischen den Vorträgen und ihren Veröffentlichung. Der Krieg bedeutet eine grundstürzende Umwälzung im Denken der deutschen Anglisten. Warme Begeisterung kann nicht mehr Triebkraft unserer Arbeit sein; in kühlem Forschen haben wir von nun an tiefere Erkenntnis von England zu gewinnen. Nach wie vor ist aber für uns die englische Unterrichtssprache ein Stück gründlicher deutscher Arbeit, und deutscher Arbeit gehört die Zukunft (S. 195).

Kassel. Fr. Heußner.

Viktor Thumser und **Hans Mörtl,** Reden, eine Auswahl für die Schule. Wien 1916. Alfred Hölder. VIII und 331 S. Geb. 4 M.

Der verstorbene Mittelschulreferent im K. K. Ministerium für Kultus und Unterricht Dr. Johann Huener hat die Anregung zu dieser Sammlung gegeben. Die Herausgeber wollen den Schüler in der eigenen freien Rede fördern. Im Studium von Musterleistungen sehen sie ein Mittel dies zu erreichen. Sehr schwierig war es, aus der Überfülle des Stoffes geeignetes herauszugreifen. Nach reiflicher Überlegung haben die Verfasser bis auf zwei „Konzessionsreden" das Altertum ganz ausgeschaltet. Weitaus die meisten Reden sind deutsche Reden aus den letzten hundert Jahren. Bethmann-Hollwegs große Rede am 4. August 1914 führt in den Weltkrieg. Bevorzugt werden Staatsmänner und Parlamentarier. Doch sind wohl alle Gattungen vertreten. Wir vernehmen hervorragende Kanzelredner; Fürsten und Dichter, Professoren und Publizisten kommen zu Worte. Auch der glänzendsten geistreichsten Form entspricht ein großer Inhalt. Ohne diesen großen, ernsten Inhalt ertragen wir den

deutschen Redner nicht. Gewaltige Geschichte lebt vor uns auf, es steckt viel Wissen und Gedanke in den etwa vierzig Reden. Brüderlich stehen nebeneinander Deutsch-Oesterreicher und Reichsdeutsche.

Das Unternehmen ist freudig zu begrüßen, die Aufgabe ist geschickt gelöst. Die Angelegenheit ist von großer, allgemein einleuchtender Bedeutung. Ich empfehle das Buch nachdrücklich für die Bücherei der Oberklassen.

Zehlendorf Ernst Weber.

Meyer, Hans Georg, Homers Ilias. Neue metrische Übersetzung. 342 S. Mit 24 Kopfleisten von Hans Krause. Berlin 1916. Trowitzsch u. Sohn. Vornehm gebunden 6 M. Schulausgabe (ohne Bilder) geb. 2 M.

Die Übersetzung liest sich glatt und ungehindert von ungefügigen hölzernen Wendungen. Die Sprache ist an vielen Stellen von packender Wirkung. Als Eselsbrücke wird allerdings diese Übertragung nicht dienen können. Das Buch wird deshalb auch Gymnasiasten empfohlen werden dürfen. Mehr aber noch Realschülern, die an der Quelle nicht schöpfen können, aber am klaren Bache ihre Freude haben werden, der ja auch nicht übel ist. Ich habe meine Freude daran gehabt und möchte diese recht vielen anderen gönnen.

Berlin. A. Matthias.

Otto Hoffmann, Geschichte der griechischen Sprache I: Bis zum Ausgange der klassischen Zeit. 2., verb. Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 111.) G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. in Berlin und Leipzig. Preis in Leinwand geb. 90 Pf.

Das kleine, aber inhaltreiche Buch zerfällt in zwei Hälften. Im ersten Teile (S. 1—51) wird die Frühzeit der griechischen Sprache dargestellt. Verfasser zeigt sich hier auch auf dem Gebiete der vergleichenden Sprachforschung als zuverlässigen Führer. Vielleicht hätte mit einigen Worten der Vorgeschichte des Griechischen und der entscheidenden Veränderungen gedacht werden können, durch die aus dem Indogermanischen Griechisch wurde. Lehnwörter und der sprachliche Einfluß der Urbevölkerung werden in größerem Umfange angenommen als z. B. von Wackernagel (in „die griech. u. lat. Literatur und Sprache"). Aus eigener Forschung des Verfassers erklärt sich wohl die Bestimmtheit, mit der die Makedonen (S. 51) dem achäischen Griechenstamme zugerechnet werden und das Armenische als Tochtersprache des Thrakischen bezeichnet wird. Die Wendung (S. 52), daß Philipp und Alexander „dem phrasenhaften Dünkel der griechischen Kleinstaaterei ein verdientes Ende bereiteten", würde Ref. gern missen, wenn sie auf Demosthenes bezogen werden müßte. — Im zweiten Teile (S. 52—157) wird die Zeit von Homer bis Xenophon behandelt. Hier gestaltet sich die Geschichte der Sprache bei manchen Schriftstellern zu einer Textgeschichte, die so geschickt dargestellt ist, daß man sie mit Vergnügen liest. Mit Recht wird betont, daß wir an den Papyri ein vorzügliches Mittel für die Kontrolle der alexandrinischen Überlieferung besitzen.

Verbesserungen gegenüber der 1. Auflage sind zahlreich, am erheblichsten

wohl in der Besprechung von Homer und Xenophon. — Das Büchlein ist ein zuverlässiges Hilfsmittel für die erste Orientierung auf seinem Gebiete. Seine Brauchbarkeit wird durch Literaturnachweisungen, durch Zusammenfassungen am Schlusse längerer Ausführungen und ein Register erhöht.

Neuhaldensleben. Theodor v. Hagen.

O. Schissel von Fleschenberg, Entwicklungsgeschichte des griechischen Romans im Altertum. XIX und 109 S. 8°. Halle a. S. 1913. Max Niemeyer. Geh. 3,40 M.

Der Verfasser setzt sich in seinem Vorwort mit den ausführlichsten Werken über den griechischen Roman, den Arbeiten von Erwin Rohde und Aristide Calderini, gründlich auseinander. Besonders an dem Buche E. Rohdes übt er herbe Kritik und weist dessen Hypothese über die Entstehung und Zusammensetzung des griechischen Romans als unsachlich, unmethodisch und unhistorisch aufs schärfste zurück. Es muß zugegeben werden, daß Rohdes Forschungen in vielen Einzelheiten überholt und seine Ansichten daher nicht durchweg mehr aufrecht zu halten sind, und gegenüber seinem Werke, das aber als Gesamtdarstellung des griechischen Romans trotz Fleschenberg auch heute noch von Wert ist, wie auch gegenüber den Untersuchungen Calderinis bedeutet das vorliegende Buch, die reife Frucht einer fast zehnjährigen Beschäftigung mit dem Problem, einen unzweifelhaften Fortschritt. Es bietet die *Entwicklungsgeschichte* des griechischen Romans, die bisher fehlte.

Aufgabe dieser „Entwicklungsgeschichte" ist nach Fleschenberg nicht, das Entstehen der Gattung aus ästhetisch unvollkommenen Anfängen bis zur höchsten Blüte zu verfolgen, also zu zeigen, wie im Laufe der Zeit ästhetisch minderwertigere Typen durch bessere ersetzt wurden: in Wirklichkeit haben hier wie überhaupt in den schönen Künsten ältere und jüngere Entwicklungsstufen nebeneinander gelebt. Nicht das *Kunstschöne*, d. h. das Eigenartige und Persönliche eines Kunstwerks, auf dem seine ästhetische Wirkung beruht, ist Gegenstand entwicklungsgeschichtlicher Betrachtung, sondern das *Künstlerische*, das Allgemeine, Typische, das es mit andern, dann gleichartigen oder gattungsverwandten Kunstprodukten teilt. Die Entwicklungsgeschichte einer Kunstform hat demnach die einzelnen Typen derselben auseinander herzuleiten und ihre Entstehung auseinander zu erklären; der ästhetischen Beurteilung der einzelnen Vertreter dieser Typen wird sie sich nur bedienen, um die individuelle Ausgestaltung des Typus von seiner Fortbildung zu einer neuen Form, um also *Kunst* von erhöhter *Kunstfertigkeit* zu unterscheiden. Auch von literarhistorischer Betrachtung ist die Entwicklungsgeschichte in ihrer Beschränkung auf Typen und im Streben nach gesetzmäßiger Erklärung ihres Zusammenhanges verschieden. Fl. weist acht Entwicklungsstufen der Gattung nach: als erste stellt sich der *Novellenkranz* dar, ausgebildet in den „milesischen Geschichten" des Aristides von Milet, als letzte, vertreten durch die „äthiopischen Geschichten" Heliodors, die „Liebesbegebenheiten des Kleitophon und der Leukippe" von Achilleus Tatios und die „Hirtengeschichten" des Longos, der *spiritualistische Roman.* Der doppelten Fortbildung, die der griechische Roman nach seiner Blütezeit in dem byzantinischen Renaissance-Roman und dem christ-

lich-gnostischen Romanzweige erfuhr, ist das letzte Kapitel gewidmet; eine Gliederungsskizze der „Hirtengeschichten" des Longos ist anhangsweise beigefügt.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Hamburg, Lisa, Observationes hermeneuticae in urnas Etruscas. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. 55 S. 8°. 2 M.

Die Verfasserin hat sich das Ziel gesetzt, die mythologischen Darstellungen auf den etruskischen Vasen, deren Deutung von den Herausgebern H. Braun und G. Koerte mit Sachkenntnis und glücklicher Divination versucht war, zu vervollständigen und, wo es nötig ist, zu berichtigen. Sie verfolgt dabei vor allem das Gesetz der Symmetrie, das in der griechischen Kunst die bekannte Rolle spielt, nun auch mit größter Aufmerksamkeit durch die etruskische darstellende Kunst, mit vollem Recht, da ja die Etrusker den mythologischen Bilderschmuck aus der griechischen Sage, zumeist sogar von griechischen Vorbildern entlehnten, und kommt zu dem überzeugenden Ergebnis, daß die Etrusker der Symmetrie zuliebe bisweilen den Inhalt von Sagen mit größter Freiheit behandelt, manchmal Figuren lediglich aus diesem Grunde verdoppelt, manchmal diesen wenigstens einen Freund oder Diener gegeben haben, wo die literarische Überlieferung schweigt oder solche sogar ausschließt, wie bei Achill, als er seinen wütenden Schmerz um Patroklus austobt. Ja die Etrusker sind so weit gegangen, daß sie symmetrische Anordnung von Gestalten, die für eine Szene trefflich passen mochte, mit nur geringfügigen Änderungen auf andere Szenen aus anderen Sagen übertrugen. Unter umfassender Berücksichtigung der einschlägigen Literatur prüft sie die bisherigen, vorwiegend philologischen Deutungen nun von dem neuen archäologischen Gesichtspunkt nach und kommt namentlich für die Darstellungen aus dem Sagenkreise der Iphigenie zu zahlreichen überzeugenden Ergebnissen.

Fredershausen, Otto, Ergebnisse der Papyrusforschung für den Gymnasialunterricht. Leipzig 1914. Quelle und Meyer. 64 S. 8°. Geh. 1 M.

Im Gegensatz zu meiner Auswahl griechischer Papyri, die ein ungefähres Bild von dem durchschnittlichen Bestande der Originalsammlungen gibt, versucht der Verfasser die Ergebnisse der Papyruskunde im Sprach-, Geschichts- und Religionsunterricht zu unmittelbarer Förderung unserer schlichten hergebrachten Schulwissenschaft heranzuziehen. An einer Fülle von Einzelheiten, die von der Perserzeit bis zur byzantinischen etwa ein Jahrtausend durchgehen, zeigt er, wie die Papyrusforschung unser bisheriges Wissen bereichert beziehungsweise berichtigt und wieviel davon den Gymnasialunterricht unmittelbar angeht. Ob es möglich sein wird, die neuen Quellen in dem hier in Aussicht genommenen Maße mit den Schülern zu lesen, ist fraglich; jedenfalls aber sollten die Lehrer sie gründlich kennen, um ihre Ergebnisse im Unterricht zu verwenden, und in den Bibliotheken der Gymnasien müßte das Wichtigste des diesbezüglichen Materials zu finden sein.

Düsseldorf-Oberkassel. A. Laudien.

A. Zimmermann, Hero und Leander, ein Epos des Grammatikers Musaios und zwei Briefe aus Ovids „Heroiden", deutsch mit textkritischen Bemerkungen zu Musaios. kl. 8°. 39 S. Paderborn 1914. F. Schöningh. Geh. 1 M.

Zimmermanns sorgfältige Arbeit verdankt ihren Ursprung einer Anregung A. Ludwichs, der in der Einleitung zu seiner kritischen Textausgabe des Musaios (Bonn 1912) den Wunsch aussprach, daß die neue Bearbeitung weitere Versuche der Textreinigung veranlassen möchte. Im Anschluß an Ludwichs Ausgabe gibt der Verfasser nach einer kurzen Einleitung eine Reihe wertvoller textkritischer Bemerkungen zu Musaios, auf die näher einzugehen ich mir hier versagen muß. Es folgt sodann die Übersetzung, die, geschmackvoll und wohlgelungen, die reizende Anmut des griechischen Originals trefflich widerspiegelt und zugleich die Frage nach der Annahme von Lücken und der Umstellung von Versen in der einfachsten Weise beantwortet. Ebenso glücklich ist die Übersetzung der beiden die Sage von Hero und Leander behandelnden Briefe aus Ovids „Heroiden", die zwar in einzelnen Ausdrücken mit der von A. Berg (Langenscheidt) übereinstimmt, diese aber an Feinheit und Eleganz weit hinter sich läßt. Beigefügt ist endlich eine Übersetzung der beiden Epigramme von Antipatros, die auch Ludwich seiner Ausgabe beigegeben hatte, sowie eines Epigramms von Martial, denen allen die gleiche Sage zugrunde liegt. Von den bildnerischen Darstellungen der Sage gibt das hübsche Titelbild, das Relief vom Dianabrunnen beim Kaiserhause in Hildesheim wiedergebend, ein anschauliches Beispiel. Freunden antiker Dichtung wird das Büchlein sehr willkommen sein.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

W. S. Teuffels Geschichte der römischen Literatur. 6. Auflage unter Mitwirkung von Erich Klostermann, Rudolf Leonhard und Paul Wessner neu bearbeitet von Wilhelm Kroll und Franz Skutsch. Erster Band. Die Literatur der Republik. Druck und Verlag B. G. Teubner. Leipzig u. Berlin 1916. IX u. 540 S. 8°. Geh. 8 M., in Leinw. geb. 9,40 M.

Mit dem vorliegenden Band ist die neue Auflage der Teuffelschen Literaturgeschichte glücklich abgeschlossen, nachdem ihr Erscheinen durch allerlei hemmende Umstände in Frage gestellt war, vor allem durch den Tod Skutschs, der sie zuerst in Angriff genommen hatte, dann aber auch durch den Krieg, der, wie das Vorwort mitteilt, die Drucklegung verzögerte, die Beschaffung der Literatur erschwerte und Mitarbeiter und Helfer von der Arbeit abrief. Außer einigen Paragraphen, die Leonhard verfaßt hat, rührt abgesehen von wenigen Einzelheiten der ganze Band von Kroll selbst her. Über die Vollendung des Werkes werden sich besonders die vielen Benutzer der letzten, von Schwabe besorgten Auflage freuen, denen der „Teuffel" ein vertrautes und unendlich oft befragtes Hausbuch gewesen ist, leider mit den Jahren veraltend. Zwanzig Jahre waren seit der fünften Auflage verstrichen, als die neue angekündigt wurde. Man durfte sich fragen, ob es auch wirklich möglich sein werde, aus dem bewährten alten Buche eine brauchbare neue Auflage herzustellen. In so viel ähnlichen Fällen hat der neue

Stoff den alten Rahmen gesprengt, oder das Neue ist dem Alten mehr angeklebt als einverleibt worden. Diese Gefahren sind bei der Erneuerung des „Teuffels" mit Geschick vermieden worden. Erst jetzt, nach dem Abschluß des ganzen Werkes, läßt sich das endgültig feststellen. Die Vorzüge, die dem Buche früher seine Beliebtheit verschafft haben, sind erhalten geblieben, und doch ist es wieder neu und brauchbar geworden. Den Bearbeitern gebührt dafür Anerkennung und Dank, vor allem W. Kroll, der das Schifflein durch alle Widerwärtigkeiten sicher in den Hafen gesteuert hat.

Die äußeren Vorzüge grade dieses Handbuches bestanden in seinem mäßigen Umfange und einem erschwinglichen Preise. Die 5. Auflage, aus zwei ziemlich gleichen Teilen bestehend, bildete einen handlichen Band von 1346 Seiten; mit ihren 1467 Seiten ist die 6. nur wenig umfangreicher; unbequem, bis man sich daran gewöhnt hat, ist, daß sie aus drei getrennten Teilen besteht; doch werden sich viele Benutzer infolge des allmählichen Erscheinens derselben schon damit abgefunden haben; lästig ist, daß ein gemeinsames Register fehlt, eine leider dauernde Nachwirkung der mißlichen Umstände bei der Bearbeitung, die zu der zeitlichen Reihenfolge II, III, I nötigten. Der Preis, früher, wenn ich nicht irre, 16,40 Mark, jetzt 24 Mark für das geheftete, 27,90 Mark für das gebundene Exemplar ist auch noch erschwinglich geblieben; die Erhöhung ist z. T. durch die Vermehrung der Bogenzahl, z. T. durch die allgemeine Steigerung der Preise während der letzten zwei Jahrzehnte gerechtfertigt. Der „Teuffel" ist daher auch in der neuen Gestalt die für den Privatgebrauch und für kleinere Bibliotheken geeignetste Geschichte der römischen Literatur. Bei seinen früheren Freunden wird er sich auch dadurch leicht einführen, daß er dasselbe angenehme Schriftbild bietet, da die gleichen Typen wie früher verwendet worden sind. Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, daß der Druck des vorliegenden Bandes schon unter den erschwerenden Verhältnissen des Krieges stattfand; dank der Fürsorge der Verlagsbuchhandlung sieht man ihm das aber nicht an.

Die inneren Vorzüge dieses Handbuches bestanden in Übersichtlichkeit, Knappheit, Bestimmtheit und Vollständigkeit. Sie sind auch auf die neue Auflage übergegangen. Freilich, der Wortlaut der Darstellung konnte nicht überall geschont werden; aber wo es möglich war, hat Kroll die kurzen, treffenden Urteile unangetastet gelassen, die eine Zierde des Buches waren, hervorgegangen aus geschultem Denken und strenger Selbstzucht, beruhend auf sicheren Kenntnissen. Wir sehen mit Staunen, wie viel davon auch heut noch Gültigkeit hat, selbst in Fällen, in denen uns reichere Grundlagen für unser Urteil zu Gebote stehen. Geblieben ist auch die wohlerwogene Anlage und Einteilung des ganzen Werkes. Daher finden sich in diesem Bande nur zwei Zusatzparagraphen, 164a „Varro als Forscher" und 212a „Die Neoteriker". Auch deren Stoff hätte wohl in die Paragraphen 164 „Varro, Leben und Allgemeines" und 213 „Ticidas, Helvius Cinna, Calvus" (d. h. eben die Neoteriker) eingearbeitet werden können. An der zweiten dieser Stellen bestand die Notwendigkeit, eine zusammenfassende Würdigung dieser literarischen Bewegung einzulegen, um so weniger, als Kroll die den

einzelnen Perioden vorausgeschickten trefflichen Charakteristiken beibehalten hat, selbstverständlich mit den erforderlichen Änderungen. So sind denn auch die Neoteriker schon auf S. 319 ausreichend charakterisiert. Außerdem wird ja jede literarische Erscheinung als solche in dem ersten „allgemeinen und sachlichen Teil" der Literaturgeschichte behandelt (S. 1—121). Es war mir fraglich, ob auch dieser in die neue Auflage würde übernommen werden. Daher kann, wie ich sagte, erst jetzt, nach dem Erscheinen des Anfangsbandes, ein endgültiges Urteil über das Verhältnis der neuen Auflage zu der alten gefällt werden. Es ist sehr dankenswert, daß dieser eigenartige Teil nicht ausgeschieden worden ist. In ihm wird die Literatur der Römer als e i n e Leistung dargestellt, nicht in ihrem historischen Verlauf, sondern systematisch nach ihren Fächern und Formen. Wir übersehen da mit wenigen Blicken die Entfaltung des römischen Geistes, soweit er sich in der Literatur ausspricht. Es ist klar, daß in diesem auf Bewertung abzielenden Abschnitte der Wechsel der Anschauungen besonders zur Geltung kommen muß, der seit der vorigen Auflage eingetreten ist. Das erste Beispiel dafür ist vielleicht auch das beste: Im dritten Paragraphen, der von der Begabung der Römer fürs Drama handelt, steht jetzt der beachtenswerte Zusatz: „Aber die künstlerische Kraft des Volkes war nicht groß genug, aus diesen Ansätzen ein wirkliches Drama zu entwickeln". Dementsprechend ist in den folgenden Paragraphen die frühere Auffassung vom Ursprung des römischen Dramas durch die heutige ersetzt; die Herleitung von den Saturae und Fescenninen wird als gelehrte Konstruktion hingestellt und die Vorstellung von diesen selbst berichtigt. Auch in dem zweiten „besonderen und persönlichen Teil", der das ganze übrige Werk ausfüllt und in diesem Bande bis zur Zeit Ciceros enthalten ist, sind natürlich große Änderungen nötig geworden, auch hier nicht selten durch den Wechsel in der Auffassung; so beim Leben des Plautus (§ 96), der bei Teuffel-Schwabe noch als Müllergeselle sich sein verlorenes Vermögen wiedererwirbt, während Kroll sich Leos Ansicht anschließt, der „das mit Recht ins Gebiet der literarischen Erfindung verweist" (§ 96, 5). Gewissenhaft wird aber die entgegengesetzte Meinung von Marx angeführt; es wäre daher am einfachsten gewesen, die Kritik, die Leo an dieser Nachricht übt, mit dem Vorbehalt vorzutragen, mit dem sich Leo in seiner Geschichte der römischen Literatur darüber äußert (1913, S. 95): „möglich, aber nicht wahrscheinlich, denn diese Geschichte ist ganz im Stile der aus Textstellen gefolgerten biographischen Erfindungen, wie sie die antike Literargeschichte durchziehen". Fast durchweg bedurften die Anmerkungen, die sich auf die philologische Bearbeitung der biographischen, chronologischen, literarischen und textkritischen Tatsachen beziehen, der Neugestaltung. Ich erwähne nur einige Beispiele, § 35,2 die dem jetzigen Stande der Forschung angepaßten Bemerkungen über Vulgärlatein, § 98, 5 die neue Anmerkung über die Metren der Cantica des Plautus, § 181, 2 über Ciceros Prosarhythmus, gleichfalls neu. Diese Anmerkungen — der Ausdruck trifft nicht ganz zu — bilden ja den größeren Teil der Darstellung; in ihrer Erneuerung steckt also die Hauptarbeit. Die Überfülle neuer wissenschaft-

licher Literatur konnte in ihnen nur dadurch Raum und Berücksichtigung finden, daß von älterer Literatur weggelassen wurde, was für die gegenwärtige Arbeit weniger in Betracht kommt oder mit Hilfe des Angeführten leicht aufzufinden ist. Daher gibt es auch Anmerkungen, die kürzer sind als in der vorigen Auflage. Nur so konnte erreicht werden, daß die Sache nicht durch die Literatur darüber erstickt wird; nur so läßt sich ein Buch für den Handgebrauch schaffen. Die Vollständigkeit der notwendigen Literaturangaben ist offenbar erstrebt worden; erreichen läßt sie sich bei einem solchen Buche nicht, ebensowenig wie der Beurteiler sie nachprüfen kann; manche Angaben sind gewiß absichtlich fortgelassen, weil sie aus anderen zitierten Schriften leicht gewonnen werden können. So ist es vielleicht mit Sjögrens Commentationes Tullianae, Upsala 1910, die ich unter der Literatur über die Handschriften von Ciceros Briefen ad Atticum vermisse. Unter den Schriften über die Sprache der Briefe Ciceros hätte genannt zu werden verdient Ammann, Die Stellungstypen des lateinischen attributiven Adjektivums, auf Grund von Ciceros Briefen an Atticus untersucht, Straßburg 1911 (Freiburger Dissertation). Druckfehler oder kleinere Versehen, die sich bei der Benutzung herausstellen, wird jeder Benutzer wohlwollend selbst verbessern[1]) und sein Urteil nicht auf einige kleine Störungen und Aufenthalte stützen, sondern auf die vielen Fälle, in denen er das Buch belehrt und befriedigt aus der Hand gelegt hat.

Es wird nicht lange dauern, bis die neue Auflage an die Stelle der alten getreten ist, und bald wird die Zahl derer groß sein, die den Bearbeitern für ihre Mühe Dank wissen.

Kreuzburg O.-S. Th. Bögel.

Hermann Kappert, Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts. Pädagogische Monographien herausg. von D. Er. Meumann. Verlag Otto Nemnich, Leipzig. 109 S. Gr. 8°. Preis geh. 2,50 M., im Ab. auf die ganze Sammlung 2 M.

Eine sorgfältig mit Urteil benutzte umfangreiche einschlägige Literatur, ein klares und sicheres Erfassen der Aufgabe, gründliche psychologische Schulung, feinsinniges Verständnis für Seele und Schüler, ruhige treffgewisse Beobachtungen und wertvolle Anregungen, durch eigne Erfahrungen erprobt, zeichnen die gediegene Arbeit aus. In dem ersten „historisch-kritischen" Teile dienen „Darstellung und Kritik der wichtigsten Reformbestrebungen als Mittel, die psychologischen Probleme in ihrer Beziehung zur Didaktik klarer und tiefer zu erkennen", „die psychologischen Grundlagen der verschiedenen Meinungen aufzuhellen"; in dem zweiten „psychologisch-genetischen" wird der „Versuch erhoben, die gleichen psychologischen Grundgedanken für die Hauptfragen der neusprachlichen Didaktik positiv fruchtbar zu machen". Die herrschenden psychologischen Theorien hätten den Gedanken der Entwicklung nicht genügend beachtet. Erst durch die Kinderpsychologie, durch die experimentellen Untersuchungen der jüngsten Zeit und durch die soziale

[1]) § 98,9: Die Dissertation von Jakobsohn ist 1904, nicht 1894 erschienen.

Entwicklungspsychologie seien die Gesetze der geistigen Entwicklung deutlicher erkannt worden; so entwüchsen die entwicklungspsychologischen Aufgaben, die Erlernung der Fremdsprache in ihrem funktionellen Zusammenhange mit der gesamten geistigen Entwicklung des einzelnen Schülers zu erforschen, zu untersuchen, ob die didaktischen Maßnahmen der Entwicklungshöhe und Entwicklungsrichtung desselben entsprächen und es seien Grundlagen zu schaffen für ein organisch-einheitliches Lehrziel und ebensolche Lehrmethoden. Auf der Unterstufe verdient das mündliche Verfahren im Anschluß an sinnlich konkrete Stoffe und Anschauungsbilder den Vorzug: es schafft am schnellsten und besten die für das Lesen und Hören notwendigen assimilativen Ergänzungen, erzeugt stärkere Gemeinschaftswirkungen, rückt die akustische Vorstellung in den Vordergrund, gibt größere Möglichkeit zu entsprechender Betätigung und läßt damit die Willensantriebe und Ausdruckserscheinungen sich frei auswirken. Den Lesestoff geben zuerst Zusammenfassungen des mündlich behandelten, dann vorwiegend kindliche Erzählungen mit reichlicher Handlung. Der Lebensabschnitt vom 13. bis 16. Jahre ist durch das Vorherrschen der formalen Denkgefühle, des Unterscheidens und Vergleichens, wie der materialen Erkenntnisgefühle, der Kausalität und des Denkerfolges gekennzeichnet: vorwiegend der Mittelstufe ist so das grammatische Pensum zuzuweisen, wobei das Selbstsuchen und Selbstfinden der Regeln von Wichtigkeit ist. Die diesem Entwicklungsabschnitt eigentümlichen lebhaften Gefühle des Knaben für das Heldenhafte und Romantische, bei den Mädchen für das Sympathetische und Sentimentale sind bei der Auswahl der Lese zu berücksichtigen. Auf der Oberstufe sind das vergleichende Betrachten der fremden Sprache und der Muttersprache, ein verfeinertes Gefühl für den Bedeutungsumfang der Wörter, vielseitige Entwicklung des Gefühlslebens, besonders der moralischen Gefühle durch die Literatur, damit Stärkung und Verknüpfung der Willensmotive und Grundlegung für die Bildung der Persönlichkeit das Ziel. — Ob man den Abschnitt über die „natürliche" Methode oder die der „Handlungskomplexe", über das Problem der formalen Bildung oder über den Wert des Sprechens und der Sprachfertigkeit wie über die Möglichkeit des Denkens in der fremden Sprache überhaupt, den phonetischen Vorkursus, die rezeptiven Formen der Sprachaneignung oder der produktiven Formen der Sprachbetätigung, die wertvollen Aufschlüsse über Art und Ziel der Experimentiermethode durchsieht: überall bieten die sorgfältigen, vorsichtig abwägenden Untersuchungen eine grundlegende, Richtung gebende Einführung und eine Fülle der keimkräftigsten Anregungen, dem gegenüber die wenigen abweichenden Ansichten im einzelnen verstummen müssen.

Georg Otten, Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im französischen und englischen Unterrichte. Quelle u. Meyer, Leipzig. 87 S. 8°. 1,80 M.

Zur Lösung dieser ebenso reizvollen wie fruchtbaren, aber nicht leichten Aufgabe wären ein gründliches, vielseitiges an den Hauptwerken und den Fortschritten der Sprachwissenschaft im allgemeinen mit ihren Grenzgebieten wie der der Neueren Sprachen im besonderen bis auf die Gegenwart wohl unterrichtetes und methodisch geschultes Wissen und urteilsfähiges Können, eine erfolgreiche pädagogische Erfahrung mit dem rechten Blick für das Wertvolle, Zweckmäßige und Notwendige,

für Maß und Ziel und eine sorgfältige, von peinlichster Gewissenhaftigkeit auch im Kleinsten getragene selbständig nachprüfende Arbeit, die ebenso klar zu denken wie sich auszudrücken vermag, die Vorbedingung gewesen. Der Verfasser ist den Anforderungen nicht gerecht geworden. Das Ziel ist außer „Belebung und Vertiefung" weder eindeutig zur Sprache gebracht noch fest ins Auge gefaßt, wie auch schon aus dem Widersinn von der Einleitung und den nicht eineinhalb Seiten starken „Methodischen Bemerkungen" hervorgeht. Bei den benutzten Werken vermißt man Meyer-Lübke, Grammatik der romanischen Sprachen, Nyrop, Grammaire hist. de la langue fr., Schwan-Behrens, Gr. des Altfranzösischen; Kaluza, Histor. Gr. der engl. Sprache; Skeat's Concise Etymological Dictionary, Sweet's New Engl. Grammar u. a.

Eine Teilerklärung finden so die vielen Schnitzer schlimmster Art, besonders im englischen Teile; Kaluza gibt in der „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" 14. Band, 4. und 5. Heft eine „kleine Blütenlese" von zwei Seiten! Die Wörterbücher von Muret — Sanders und Sachs — Villatte hätten einen schon ohne alle Umstände des Richtigeren belehren können. Anlage und Anordnung sind als rein äußerlich und unzweckmäßig als verfehlt zu betrachten. Die Hauptentwicklungsgesetze wären unter übersichtlichen Gesichtspunkten an klar und nahe liegenden Fällen genauer zu betrachten gewesen; im Sinne der älteren Richtung ist auf die physiologisch-phonetischen Vorgänge viel zu wenig Bedacht genommen (vgl. seine eigenartigen Ansichten darüber § 2!) und die Fachausdrücke sind oft ohne Seele und ohne alles geistige Band eingeführt. Welchen Einfluß Trägheit, Bequemlichkeit, Betonung, die Stärke der Expiration, die Umgebung der Mitlauter und die Einwirkung der Selbstlauter auf diese gehabt haben, das französische Auslaut-, das romanische Lautverschiebungsgesetz u. a. sind nicht mit einem Wort erwähnt worden. Zwischen früheren und späteren Formen, betonten und unbetonten Selbstlautern, ob in der Vor-, Haupt- oder Nachsilbe, ist nicht genügend geschieden. Über die Beeinflussung des Französischen durch das Deutsche schweigt sich der Verfasser vollständig aus; „da dem Schüler die Vorkenntnisse fehlen" (!), sagt er beim Grimmschen Lautgesetz, „können nur wenige leicht verständliche Lautregeln zur Sprache kommen".

Es ist immer nur ein Anhäufen und Nebeneinandergruppen, kein von-der-Wurzel-Entwickeln, dazu recht oft überflüssigerweise nur eine rein darstellende Sprachlehre der Gegenwart mit allen Umständlichkeiten der Ausnahmen, was den Unterricht statt zu erhöhen und befreien nur noch mehr drückt und belastet (§ 85, S. 81 unten, S. 82c, S. 83, Anm. 3, S. 83, 3, S. 84 III, S. 78 Anm. 1—4). Den Bemerkungen über den englischen Stil § 83 entspricht nichts im französischen Teile. Selten vorkommende Wörter wie concombre Gurke lézard Eidechse sanglier usf. sind zu vermeiden; Umständlichkeiten und Selbstverständlichkeiten (S. 73 I, S. 51, 4, S. 70, 4), unnötige wissenschaftliche Floskeln (Apulejus und Petronius! S. 50 „die lateinische Pluralform ist durch die hebräische Dualform verursacht), im Neufranzösischen veraltete oder nicht mehr vorhandene Formen und Beziehungen sind auszumerzen. Am Schluß der viel zu umfangreich behandelten Verhältniswörter heißt es S. 68: Es würde zu weit führen, die ganze französische Grammatik mit der lateinischen zu vergleichen. (!) Es sollte nur bewiesen werden, daß man im Unterrichte

stets Gelegenheit hat, an das Lateinische anzuknüpfen. (!) Auch die Form der Darstellung würde durch einwandfreiere Klarheit und durchsichtigere Folgerichtigkeit nur gewinnen. Die Untersuchung ist also nicht in „möglichst eingehender Weise" (!) vorgenommen und kein „bequemes Nachschlagebuch" geliefert, das „eine rasche Übersicht" ermöglichte.

Walter Schönherr, Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht. Experimentelle Beiträge. Pädagogische Forschungen herausg. Meumann u. a. Quelle u. Meyer, Leipzig. 83 S. 2,60 M.

Der Überblick über die historische Entwicklung und das Wesen der beiden gegensätzlichen Lehrmethoden (S. 5—23) leidet unter Lässigkeiten (auch Inhalts- und Literaturverzeichnis!), Unklarheiten und gewagten Behauptungen (S. 17 Z. 5ff. S. 20 Z. 8ff.: „Erst wenn das Korrektiv des Sprachgefühls vorhanden ist, hat das Übersetzen eigentlichen Sinn". „Kein Denkvorgang beschäftigt bei der Anwendung grammatischer und syntaktischer Formen unser Hirn." S. 20 Z. 28, S. 21 Z. 4: „Bei der Lektüre geht dem indirekt vorgebildeten Schüler oft der Sinn des Gelesenen verloren, weil der Geist stets zwischen Fremd- und Muttersprache hin- und herpendelt, um die äquivalenten Ausdrücke zu suchen" S. 22 Z. 7ff. u. a.). Die übertriebenen Einseitigkeiten der Reformmethode, der „meisterhaft erdachten" Berlitzmethode finden nur zu oft Gehör und Anpreisung: „Die direkte Methode bietet ein vorzügliches Mittel zur Bekämpfung des Verbalismus"; „sie erzieht durch ihre Behandlung der Grammatik zu scharfem logischen Denken"; „sie pflegt die Muttersprache, indem sie den Schüler erst dann zum Übersetzen kommen läßt, wenn er in beiden Sprachen fest genug ist, um ihre beiderseitige Individualität zu wahren"; „sie spart Zeit, weil durch die möglichst geringe Benutzung der Muttersprache fast jede Minute dem eigentlichen Zweck der Stunde zugute kommt." Die Errungenschaften, die die Bewegung mit sich brachte, die sinn- und denkgemäße Verteilung des grammatischen Stoffes, das Zurückgehen auf die „psychologische Wurzel", die Anleitung zum „geistigen Schauen", zur Selbsttätigkeit und zum „selbständigen sprachschöpferischen Arbeiten" sind schon längst Gemeingut der gediegensten Lehrbücher und der erfahrenen, von allem das Geeignetste herausgreifenden Fachmänner und können nur immer wieder betont werden. S. 24 bis 82 enthält den „Versuch festzustellen, zu welchen Ergebnissen die direkte und die indirekte Methode bei der Aneignung des Wortschatzes führen, wenn jedes Wort mit einer Gruppe anderer Wörter geboten wird".

Über Zeitaufwand und Lernsicherheit, Geschlechtsfehler, assoziative Mischbildungen und assimilative Umformungen auf dieser und jener Seite erfährt man da an der Hand von umständlichen Übersichtstafeln manches Unterhaltende, wenn es nur gleich nützlich wäre: bei der komplexen Natur alles seelischen Erfassens und Erlebens und den erheblichen Schwierigkeiten für die fruchtbare Gestaltung des Experimentes, selbst bei „Versuchspersonen in möglichst gleichmäßiger Verfassung", entspricht der Ertrag nicht der mühseligen, zeitraubenden Arbeit; nur die enge empirische Wahrheit bleibt, daß im vorliegenden Falle die direkte Methode günstiger abgeschnitten, ohne einen trageweiteren Schluß zuzulassen.

Hermann Seitz, Molières Lebensanschauung und Erziehungsgedanken im Lichte der französischen Renaissance (Rabelais' und Montaignes) 76 S. gedr. Zeulenroda.

Die Jenenser Doktorarbeit erfüllt im besten Sinne die Anforderungen an eine solche.

Auf Grund eines sorgfältig geprüften Schrifttums und mit Maß und Verständnis herangezogener Belegstellen aus den Hauptwerken der drei werden die Wurzeln ihrer Lebens- und Weltanschauung, ihres Menschheitsideales auf die „Renaissance" zurückgeführt und ihre Ähnlichkeiten und geringen Abweichungen unter besonderer Berücksichtigung Molières hervorgehoben. Wer mit ihnen nicht so vertraut ist, der findet bequem hier in den „Erziehungsgedanken" dieser tiefen Seelenkenner auf der Höhe der Menschheit auch für die Gegenwart wertvolle Aufschlüsse über die Weckung und Entwicklung der im Menschen von Natur vorhandenen Fähigkeiten, über den gesunden Menschenverstand, über die Gewöhnung zum selbständigen Denken und Urteilen, über falsche wissenschaftliche Bestrebungen, über tote Gelehrsamkeit und ödes vollstopfendes Buchwissen; und manches warm zu beherzigende Wort über Romane und Schundliteratur, über Mädchenerziehung und Frauenbildung, über das Altertum, über Fremdwörterunfug und Sprachdummheiten und die Achtung vor der Muttersprache leuchtet uns da, wie für unsere Zeit geschrieben, entgegen. Wer sich die Großen zum Führer wählt, der ist nicht schlecht beraten!

Königsberg i. Pr. Friedrich Schroeder.

Right or Wrong, my Country! or the Immorality of English Policy confessed by English Authors. Auszüge aus den Werken angesehener Historiker und Politiker herausgegeben von A. Herrmann und H. Gade. Bielefeld und Leipzig 1915. Velhagen u. Klasing (English Authors 152 B) 1,20 M.

Noch vor dem Abschluß einer zusammenfassenden Übersicht über die vielen neuen, zum großen Teil dem Weltkrieg ihre Entstehung verdankenden englischen Schulausgaben sei auch in dieser Monatschrift auf das vorliegende Bändchen hingewiesen, das (ähnlich wie das im vorigen Jahrgang XV, 300 angezeigte Buch von Homer Lea: *The Day of the Saxon*) in ganz besonderem Maße geeignet sein dürfte, den neuen Aufgaben des erziehenden Unterrichts — also nicht nur dem englischen — zu dienen. Denn abgesehen davon, daß es Proben einer Reihe der größten und unbefangensten englischen Geschichtsschreiber enthält, in denen wichtige Ereignisse und Zeiträume der englischen Geschichte besprochen werden, gewährt es einen breiten und tiefen Einblick in das englische Volkstum und die Geisteswelt früherer Zeiten und zeigt damit das Verbrecherische einer Politik, das nicht erst von heute ist, sondern seit Jahrhunderten alle großen Unternehmungen der Briten brandmarkt. In dieser Auswahl wird auf dem Wege geschichtlicher Unterweisung und an der Hand einwandfreier Zeugnisse den reiferen Schülern das Auge auf den wirklichen Stand der Dinge und auf unsere gegenwärtige und zukünftige Lage England gegenüber eingestellt, wobei sich eine Fülle von Parallelen zwischen der heutigen und der früheren Weltlage ziehen läßt. Zum Wort

kommen Herbert Spencer, Macaulay, Seeley, Green, Lecky, Mc Carthy, Ferrars, Price und Trevelyan über den Krieg mit Spanien im XVII. Jahrhundert, mit Holland im XVIII. Jahrhundert, den Spanischen Erbfolgekrieg, die Unterwerfung Indiens, den Nordamerikanischen Freiheitskrieg, den Opiumkrieg in China, den Aufstand in Jamaica 1865, den Sklavenhandel und die Unterdrückung Irlands, also über Stoffe, zu deren Studium auch der sachliche Antrieb nicht fehlt. Mit ernster Wahrheitsliebe werden jedesmal die brutalen Mittel, die ja nicht mehr einzeln genannt zu werden brauchen, aufgedeckt, mit denen England seine Weltmacht aufgebaut hat, mit denen es seinen eigenen Staatsbürgern, besonders den handeltreibenden, Vorteile verschafft und gute Kapitalanlagen gesichert hat, während die Freiheit und das Leben der Nichtengländer zielbewußt und erbarmungslos vernichtet und die Menschenrechte mit Füßen getreten werden. Bei allen diesen Unternehmungen aber diente der hochklingende Grundsatz '*Right or Wrong, my Country!*', dessen Unsittlichkeit für die englische Praxis Herbert Spencer in dem ersten Aufsatz '*On Patriotism*' nachweist, als das Mäntelchen der Sittlichkeit, Religiosität und Vaterlandsliebe. So rechtfertigte — um wenigstens ein Beispiel zu nennen — der Graf von Suffolk im Sinne der Mehrheit der Regierung die Verwendung farbiger Wilden im Kampfe gegen die die Muttersprache der Engländer sprechenden Feinde mit dem bigotten Ausspruch: It is allowable and perfectly justifiable to use every means that God has put in our hands! (November 1777.)

Solche Betrachtung und Erkenntnis der englischen Geisteswelt ist für unsere Jugend heilsamer als die im Dienste der jetzt als zwecklos erkannten Annäherungspolitik stehende Bewunderung, zu der wir doch allzu geneigt waren. Auch der englische Unterricht hätte ein Wecker und Warner vor der englischen Gefahr sein müssen, zumal die Großen der englischen Literatur, die ja alle vor dieser Zeit gelebt und geschrieben haben, dabei voll zu ihrem Recht kommen konnten — und in Zukunft kommen werden. Solche Betrachtung — und damit fügt sich die Lektüre der warm zu empfehlenden Schulausgabe wirksam in die neuen und stark zu unterstreichenden Aufgaben der deutschen Schule ein — wird aber auch an ihrem Teil die heranreifende Jugend anleiten, die Hochwertigkeit der deutschen Kultur gegenüber den Kulturen anderer Völker abzuschätzen, damit sie geschickt werde, mannhaft für die eigene einzutreten und sie gegen gehässige Angreifer und Verkleinerer zu verteidigen.

Auch das der Auswahl beigegebene Ergänzungsheft mit deutsch ge-

[1]) Einen ähnlichen Zweck verfolgt auch ein soeben (Mitte März) erschienenes Bändchen der Rengerschen Sammlung, in welchem dieselben Herausgeber unter dem Titel 'English Traits' eine größere Anzahl Abschnitte über den englischen Charakter im allgemeinen, dann solche über die moralischen und geistigen Auswirkungen der englischen Volksart und schließlich kritische Betrachtungen über politische und soziale Einrichtungen vereinigt haben. Von den Verfassern seien hier nur Emerson, Collier, Bulwer, Lecky, Spencer und Whitman genannt; aber die Ausgabe verdient in mehrfacher Beziehung Beachtung und sei deswegen schon an dieser Stelle der Prüfung der Fachgenossen dringend empfohlen.

schriebenen Anmerkungen erfüllt in jeder Weise den Zweck, über die Texterklärung hinaus „die einzelnen Abschnitte in den großen Rahmen des Weltgeschehens einzuspannen."

Crefeld. Alfred Rohs.

Helmolts Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von 42 Fachgelehrten herausgegeben von Dr. Armin Tille. Zweite neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit 1000 Abbildungen im Text, 400 Tafeln in Farbendruck, Ätzung und Holzschnitt sowie 100 Karten. Gr. 8°. 10 Bände in Halbleder gebunden zu je 12,50 M. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.

Erster Band. Einleitung. Vorgeschichte. Ostasien. Hochasien und Sibirien. Indien. Indonesien. Der Indische Ozean. Von Dr. Armin Tille, Landtagsbibliothekar in Dresden, Dr. Johannes Ranke, Universitätsprofessor in München, Max von Brandt, vormal. deutschen Ministerresidenten in Japan und Gesandten in China, Dr. Heinrich Schurtz (†), Assistenten am Städt. Museum für Völkerkunde in Bremen, Dr. Viktor Hantzsch (†), Bibliothekar an der Kgl. öff. Bibliothek in Dresden, Dr. Erwin von Baelz, vormal. Universitätsprofessor in Tokio, Dr. Emil Schmidt (†), Universitätsprofessor in Jena, Dr. Richard Schmidt, Universitätsprofessor in Münster, Dr. Karl Weule, Universitätsprofessor in Leipzig und Karl Wegerdt, Oberlehrer in Leipzig. Mit 12 Karten, 8 Farbendrucktafeln, 35 schwarzen Beilagen und 170 Abbildungen im Text. 1913. XVIII, 650 S.

Abweichend von der sonst üblichen Behandlung des Stoffes der „Weltgeschichte" hatte Hans F. Helmolt seine Darstellung der „Geschichte der gesamten Menschheit" auf anthropologisch-geographischer Grundlage aufgebaut und diese Anordnung und Betrachtungsweise in besonderen, einleitenden Abhandlungen gerechtfertigt. Der Erfolg der ersten Auflage des großartigen Werkes überhob den Herausgeber der zweiten Auflage der Mühe, die darin dargelegten Grundsätze und geschichtsphilosophischen Gedankengänge nochmals zu erörtern. Er begnügt sich daher, kurz auf das Wesentliche der neuen Gruppierung hinzuweisen in der trefflich einleitenden, knappen „Geschichte der Weltgeschichtsschreibung". Eine weitere Änderung gegen die erste Auflage und zwar eine gerade für die Gegenwart willkommene ist die Wahl des Anfangspunktes. Nach der sorgfältig durchgeprüften „Vorgeschichte der Menschheit" von J. Ranke folgt jetzt die Geschichte Chinas, Japans und Koreas, die ihr Verfasser Brandt bis auf die neuesten Ereignisse zum Jahre 1912 fortgeführt hat (S. 102—236); Amerika ist nunmehr dem neunten Bande zugewiesen. Schurtz fand in V. Hantzsch und E. v. Baelz geeignete Neubearbeiter seiner Behandlung von Hochasien, Sibirien und Jndonesien, leider in ihnen auch schon Nachfolger im Tode. Für den gleichfalls hingeschiedenen E. Schmidt übernahm sein Bruder R. Schmidt die Neubearbeitung der Geschichte Indiens, mit der er als Professor der indischen Philologie gründlich vertraut ist. Die geschichtliche Bedeutung des Indischen Ozeans betrachtet von der frühgeschichtlichen Dämmerung an bis zur Gegenwart K. Wegerdt und insbesondere die Nil-Kap-Politik Englands. So viele Fragen, die der Weltkrieg nahelegt, sei es, daß es sich um Ostasien überhaupt oder um Japan insbesondere handelt, sei es, daß man über die politischen und religiösen Verhältnisse Indiens und über die britische Herrsch- und Habsucht in Asien und

Afrika Aufschluß begehrt, finden hier klare Beantwortung. Nicht vergessen sind die deutschen Versuche, unmittelbare Handelsverbindungen mit Ostindien ins Leben zu rufen durch die kaiserliche Ostende-Gesellschaft (1723—1784) und durch Friedrichs des Großen 1753 begründete Bengalische Gesellschaft (S. 449). Wer einzelnen Gebieten näher treten will, hat an der ausführlichen Bibliographie (S. 606—621) einen zuverlässigen Wegweiser. Sorgfältige Gliederung des Stoffes im Inhaltsverzeichnis und Anwendung des Petitsatzes im Texte für Einzelheiten erleichtern wesentlich den Überblick über den gewaltigen Stoff, von dessen reichem Inhalt auch das genaue Namen- und Sachregister beredtes Zeugnis ablegt. Zu dem gediegenen Inhalte stimmt die prächtige Ausstattung mit 12 Karten und den zahlreichen zum Teil in glänzendem Farbendruck ausgeführten Abbildungen: So hat das schöne Werk in dem neuen Gewande im Äußeren gewonnen, an innerem Gehalte nichts eingebüßt.

Landersdorfer, P. S., O. S. B. Die Kultur der Babylonier und Assyrer. Kempten und München 1913. Jos. Kösel. VIII u. 238 S. Mit 31 Abbildungen und 1 Karte. 8°. Geb. 1 M.

Nach einem kurzen Blick auf den Schauplatz der ältesten Kulturwelt und einem Bericht über ihre Wiederentdeckung gibt das für weitere Kreise bestimmte Buch eine gedrängte Geschichte der politischen Entwicklung Babyloniens und Assyriens und liefert dann ein „zwar unvollständiges, aber doch möglichst lebenswahres Bild" vom Leben der einstigen Kulturvölker dieses Gebietes. Wißbegierigen wird der allzu allgemein gehaltene Abschnitt über die Sprache nicht genügen; doch kommt ihrem Wissensdrange das beigefügte Literaturverzeichnis entgegen. Das Buch kann ohne Bedenken den Klassenbibliotheken der höheren Schulen eingereiht werden.

Altorientalische Kultur im Bilde, herausgegeben und mit Erläuterungen versehen von Joh. Hunger und Hans Lamer. Mit 193 Abbildungen auf 96 Tafeln. Leipzig 1912. Quelle und Meyer. 8°. II, 62 S. Geb. 1,25 M. Wissenschaft und Bildung. Bd. 103.

Der Zweck des bildlich reich ausgestatteten Büchleins ist, die Leser in großen Umrissen in die Kultur des alten Orients einzuführen. Da der enge Rahmen Beschränkung auferlegte, taten die Herausgeber wohl daran, auf die bekanntesten Bilder wie z. B. die Pyramiden, den Sphinx von Gizeh, die Memnonskolosse usw. zu verzichten und dafür lieber weniger berühmte, aber für die Kenntnis des altorientalischen Lebens wichtigere wie die ägyptischen Grabbeigaben S. 30f. und die hölzernen Spielsoldaten S. 16, die Bilder S. 80 und S. 91 auszuwählen. Trotz des kleinen Formats sind die Abbildungen scharf und deutlich. Was sie aber erst wertvoll macht, ist die eingehende Erklärung, namentlich für den ägyptischen und babylonisch-assyrischen Teil, den J. Hunger bearbeitete. Kürzer konnte H. Lamer die Kultur Persiens und des westlichen Vorderasiens (Hethiter, Phoiniker) behandeln. Das Werkchen verdient alles Lob.

Conrad Müller, Altgermanische Meeresherrschaft. Mit 13 Bildtafeln und zwei Karten. Gotha, 1914. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 8°. XII, 486 S. Geh. 10 M, geb. 11,50 M.

Als das Werk auf dem Büchermarkte erschien, standen zwar schon drohende Gewitterwolken am politischen Himmel, die das friedfertige deutsche Volk auf den Ausbruch eines Sturmes vorbereiteten, noch aber überwog die Hoffnung, die Gefahr werde wie so oft vorüberziehen, der Himmel sich wieder aufhellen und die Friedenssonne über Länder und Völker Europas weiter leuchten. Diesmal behielten die schwarzsehenden Wetterkundigen recht. Gegen Rachgier, Habsucht, Neid, Mißgunst, Tücke muß das deutsche Volk mit dem Aufgebot aller Kräfte ringen. Was der Verfasser des vorliegenden Buches ahnte, trat ein: „Der Boden der heißgeliebten deutschen Erde und Heimat muß mit neuem Blute der Enkel erkauft werden" (S. IX). Wir streiten für Recht und Freiheit aller wider die Mächte maßloser Selbst- und Herrschsucht, die uns die Entfaltung der wirtschaftlichen Kräfte, den Anteil am Weltmarkte, das Recht zum Kolonisieren, den Besitz einer Seemacht, ja den Seeverkehr verbieten möchte. Gegenüber britischer Anmaßung und Überhebung, wie sie sich einst in den Hohnworten des Lordes „Feuerbrand" über die Wasserscheu der Deutschen und in der Verachtung der ersten deutschen Seeflagge kundgab, dann seit der Schöpfung der deutschen Flotte in wachsender Sorge und Wut äußerte, kann unserm Volke und besonders der Jugend nicht oft und nicht eindringlich genug ins Gedächtnis gerufen werden, daß eine englische Seeherrschaft sich erst nach dem Niedergang der deutschen Hansa und der Vernichtung der spanischen, niederländischen und französischen Kriegsmarine bildete, daß die Liebe zum Meere urgermanisch ist, daß der Germane „im Laufe seiner wechselvollen Geschichte niemals seine Neigung zur See verlor" (S. 20), daß gerade der Zusatz des germanischen Blutes den „Seefahrergeist" der Romanen, Briten und Slawen bereicherte, daß es für das deutsche Volk ein „Hinweg von den Salzstraßen der Meere!" nicht mehr geben darf. Diesem Zwecke dient ein wissenschaftlich zuverlässiger, in gemeinverständlicher Form gebotener geschichtlicher Abriß der ältesten germanischen Seeherrschaften, wie ihn das vorliegende Werk für die Zeit vom Dunkel der europäischen Urgeschichte bis zum Ausgange der Normannenzeit enthält. Es begnügt sich nicht mit der Schilderung der Wanderungen germanischer Völker zur See und ihrer Siedelungen in Europa, in Island, Grönland und Amerika, sondern behandelt eingehend auch den tiefen Einfluß des Seeverkehrs auf die mythischen Vorstellungen und die Dichtung z. B. die altnordische, die angelsächsische, Heliand, die Wikinghelden. Für jeden, der einzelnen Punkten näher treten will, gibt der Quellennachweis im Anhang gute Auskunft. So verdient der Verfasser für seine schöne Gabe warmen Dank, den abzustatten eine Ehrenpflicht der Volks-, Schul- und Privatbüchereien ist.

Ludwig Schmidt, Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Kgl. Bibliothekar in Dresden. Mit 8 Tafeln und 2 Karten. Quelle u. Meyer, Leipzig 1913. Kl. 8°. II, 111 S. Geh. 1 M, geb. 1,25 M. (Wissenschaft und Bildung Nr. 120).

Der gewaltige Stoff, den der Verfasser in W. Sieglins „Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie" in einer Reihe von Heften streng wissenschaftlich behandelt, wird in diesem gefälligen Bändchen für weitere Kreise dargestellt: also die Ethnographie und die Verfassung der Germanen, Wesen und Ursachen der Völkerwanderung, der Markomannenkrieg, die Germanen im römischen Reich,

die imperialistische Idee und die Germanen, die westgermanischen Stämme, die Reichsgründungen der arianischen Germanen und die Universalmonarchie der Franken. Ein literarischer Anhang und ein Sach- und Namenverzeichnis machen das besonders für Schülerbüchereien geeignete Büchlein auch bequem zum Nachschlagen.

Quellenkunde der deutschen Geschichte im Mittelalter (bis 1400). Von Dr. Karl Jacob, Professor an der Universität Tübingen. Erster Band. Zweite, durchgearbeitete und vermehrte Auflage. Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagshandlung, Kl. 8°. 112 S. 0,90 M. (Sammlung Göschen 279).

Das gute Büchlein ist in den Kreisen der Studenten bereits recht beliebt geworden und wird den gewonnenen Platz behaupten.

Münster. S. P. Widmann.

Korth, Leonard, Mittagsgespenster. Deutsche Studien und Wanderbilder. Herausgegeben von Karl Hoeber. Köln 1915. J. P. Bachem. 178 S. gr. 8°. geb. 3,20 M.

Hoeber hat durch die Veröffentlichung dieser vaterländischen Forschungen und Wanderbilder den letzten Wunsch eines Freundes erfüllt, des Privatgelehrten Leonard Korth, der am 6. Februar 1914 im Alter von 61 Jahren im Franziskanerkloster St. Marienwörth zu Kreuznach einem qualvollen Leiden erlegen ist. Einen seltsamen Gelehrten und Forscher nennt ihn der Herausgeber in seinem Vorwort: „Aus der Romantik eines modernen Gelehrtenlebens". Das soll heißen: Der Verstorbene hat die heute so seltene Fähigkeit besessen, sich gleichzeitig in die verschiedensten Wissensgebiete zu vertiefen, dabei aber immer die Einheit der Wissenschaft, den inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Arten der Erkenntnis im Auge zu behalten. Diese sozusagen synthetische Kraft zeigt sich meines Erachtens schon in der ausgeglichenen, künstlerisch abgerundeten Form seiner Darbietungen, die Kopf und Herz des Lesers in gleicher Weise zu fesseln suchen. Wohlverstanden, wenn beide gesund sind; denn alles Gespreizte, Ausgeklügelte und Krankhafte liegt diesem Schriftsteller vollständig fern. In seiner ungewöhnlichen Belesenheit und Gelehrtheit, in der Vielseitigkeit seines Strebens, vor allem auch in dem Eifer, mit dem er Archive und Büchereien durchforschte, erinnert Korth an Lessing. Auch in seinem Unabhängigkeitsdrange, in seiner Unrast und der steten Unsicherheit seiner äußeren Lebensverhältnisse. Aber eine echt deutsche Innerlichkeit und Gemütstiefe, der er auch einen selten versiegenden, weltüberwindenden Humor verdankte, die Freude an Natur und Kunst, an der Wissenschaft, die haben ihn immer wieder über die Schwere des Daseins erhoben. Auch an Freunden hat es ihm nicht gefehlt, die seine anspruchslose Tüchtigkeit und seinen heiteren Sinn zu schätzen wußten. Hoeber macht unter anderem auf Korths Beziehungen zu Wilhelm Raabe aufmerksam, dessen Bedeutung er als einer der ersten erkannt habe. — Die mitgeteilten zwölf Aufsätze sind betitelt: Mittagsgespenster — St. Jakobsfahrten und St. Jakobslegenden im deutschen Mittelalter — Ludwigsburg und Hohenasperg, Lustschloß und Kerker — Ein altwürttembergischer Beamter — Die Verehrung der hl. Anna — Tiefenbronn — Die Behandlung der Aussätzigen im Mittelalter — Zwei Gräber

im Schwarzwald — Aus dem Wiegenalter des deutschen Zeitungswesens — Mühlhausen am Neckar — Katzenspuk — Zwischen Enz und Neckar. — Wer die Schriften von Riehl und Fontane kennt, wird mir nach meinem Dafürhalten zugeben müssen, daß man Korth diesen Meistern der deutschen Heimatkunde sehr wohl an die Seite stellen kann. Wenn das bisher nicht geschehen ist, so liegt das daran, daß man erst durch Hoebers dankenswerte Veröffentlichung die Möglichkeit erhält, sich ein einigermaßen klares Bild von den Leistungen des Verstorbenen zu machen. Vielleicht wäre es ratsam, diese Sammlung von Studien und Skizzen noch durch weitere Stücke aus Korths gedruckter und ungedruckter Hinterlassenschaft zu vermehren. Das Ganze könnte dann freilich noch weniger als jetzt den völlig verfehlten, durchaus irreführenden Titel „Mittagsgespenster" führen. Auch eine Auswahl aus den Briefen und Dichtungen des Verstorbenen wäre von Wert, wie man annehmen möchte.

Potsdam. Paul Geyer.

Robert Saitschick, Franziskus von Assisi. Zweite unveränderte Auflage. München 1917. C. N. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 79 S. 2 M.

„Es war das christliche Volk, welches diese Heiligen kreirt hat, wie es das Volk ist, das in seiner geheimnisvollen unbewußten Macht einem Fürsten den Beinamen des Großen, oder noch seltener des Guten verleiht, wenn er haften soll". So urteilt K. Hase in seinem Handbuch der protestantischen Polemik, und er sagt ferner, daß das Volk die Heiligenlegende meist aufgebaut habe auf geschichtlichen Grundlagen oder auf der Sage im Drange des Idealisierens und in der Neigung die christlichen Ideale verkörpert anzuschauen. Das trifft bei wenigen so zu, wie bei Franz von Assisi. Aus dem Geiste des christlichen Mittelalters und des mittelalterlichen Volkes heraus ist dieser Mann zu einem der ersten Heiligen und zu einer religiösen Lieblingsgestalt des Volkes geworden, der noch heute eine Herrscherstellung im katholischen Glauben einnimmt. Saitschick führt ihn uns vor in seiner ganzen Reinheit, Schlichtheit und Schönheit ohne dogmatischen und gelehrten Apparat als eine Persönlichkeit, wie sie nur des Mittelalter zu schaffen imstande war. Unser Geschichtsunterricht täte gut, häufiger in das innere Wesen jener in ihrer Weise großen und kulturreichen Zeit die Schüler einzuweihen und dafür lieber so und soviel Fürsten und andere Leute der Vergessenheit zu weihen, die kein anderes Verdienst gehabt, als zu essen, zu trinken und zu leben, ohne geistige oder politische Werte zu hinterlassen.

Schmidt, Franz, Hermann v. Mallinckrodt. Mit einem Bildnis. Derselbe, Burghard v. Schorlemer-Alst. Mit einem Bildnis. (Führer des Volks. Eine Sammlung von Zeit- u. Lebensbildern 19. u. 21. Heft). M. Gladbach 1916. Volksvereins Verlag. 65 u. 79 S. Je 1,20 M.

Wer die Zeit des Kulturkampfes miterlebt und gewissermaßen mit durchkämpft hat, wird die Lebensbilder Mallinckrodts und Schorlemer-Alsts mit eigenartigem Genuß lesen und nicht ohne eine Empfindung geschichtlichen Neides auf jene Tage, die kraftvolle Männer ins parlamentarische Streitfeld gerufen, wie sie wenige Zeiten sonst uns gebracht haben. Man wird es ja heute beklagen, daß dieser Kampf sich stark

zugespitzt hat, und man wird hüben und drüben sagen (man ist ja bekanntlich immer klüger wenn man aus dem Rathause herausgeht, als wenn man hineingeht), daß diese Schärfe hätte durch Ruhe und Klugheit vermieden werden können. Aber ob friedlichere Tage Persönlichkeiten wie Mallinckrodt und Schorlemer-Alst ausgereift und zu Führern des Volkes gemacht und ob die Konfessionen, die nun einmal im deutschen Reiche zusammen arbeiten müssen, sich zu größerem gegenseitigem Verständnis und größerer gegenseitiger Achtung durchgekämpft hätten das ist doch die Frage. — Die vorliegenden Lebensbilder sind jedenfalls geeignet, zu jenem wünschenswerten Verständnis und zu jener Achtung wesentlich beizutragen und zur gerechten Beurteilung jener Zeit und ihrer großen Männer das ihrige zu tun, zumal beide Bücher ein schöner Ton besonnener Klugheit sowie geschichtlicher Duldung und Gerechtigkeit durchzieht, der sympathisch berührt. Wir werden ja in Zukunft im Geschichtsunterricht die nächste Vergangenheit mehr als früher zu berücksichtigen haben; bei der Beurteilung der 70er Jahre werden solche Lebensbilder gute Dienste leisten, da sie den Quellen uns nahe führen, aus denen unsere Jugend am besten selber schöpft.

Berlin. A. Matthias.

Neue Reden an die deutsche Nation. Nach Vorgang von J. G. Fichte durch Ottmar Dittrich, Leipzig, Quelle und Meyer (221 S.) 2 M.

Der Untertitel des Buches wird manchen abschrecken. Auch ich halte es für geschmacklos, sich so neben einen Großen zu stellen. „Persönlichkeit: Alle für einen und einer für alle und doch jeder ganz er selbst. Individualismus: Jeder für sich und keiner für andre. Universalismus: Alle für einen und einer für alle. Die drei stehen miteinander im Streite. Die Persönlichkeit muß siegen." Das ist D's. Leitspruch. Die Geschichte der deutschen Vergangenheit erscheint ihm als Entwicklung zur Persönlichkeit, im Kriege wird um die Idee der Persönlichkeit gekämpft, die Zukunft soll uns die Ausbildung zur Persönlichkeit bringen. Es ist meines Erachtens nicht möglich die allgemeine Entwicklung der menschlichen Dinge so zu fassen. Man tut ihnen damit Gewalt an und verzäunt sich den Ausblick in ihren nie zu erschöpfenden Reichtum. Im einzelnen bringt D. Gutes. In ganz unrednerischer Knappheit, ja in wahrhaft lexikographischer Prägnanz behandelt der wertvolle Schlußteil zahlreiche Probleme, die uns beschäftigen und nach dem Kriege einer Lösung harren. (Mitteleuropa, innere Politik, Schule, Universität, Bildung, Erziehung, sittliches und soziales usw.). D's. Rede atmet noch Mobilmachungsoptimismus. Er erwartet eine innere, sittliche Läuterung. Wer tut das heute noch? Kein Krieg könnte das deutsche Volk heiligen und reinigen und wird es je können. Zu tief verwurzelt ruht in unserer Natur neben dem Guten das Sinnlich-Böse, und sicherlich sind wir zum mindesten alle — auch die Anwesenden nicht ausgenommen — mehr oder weniger harmlose Egoisten.

Zehlendorf. Ernst Weber.

Reinhold Seeberg, Geschichte, Krieg und Seele. Reden und Aufsätze aus den Tagen des Weltkriegs. Leipzig 1916. Quelle und Meyer. VI u. 289 S. (Mit einem Porträt des Verfassers.) Geb. 4,80 M.

Geheimrat Professor Dr. R. Seeberg, der Verfasser des vorliegenden trefflichen Buches, gibt uns selbst in dem Aufsatz „Die deutsche Wissenschaft und die Universität Dorpat“ S. 208 einige Auskunft über seine Persönlichkeit. Er stammt aus dem Baltenlande, hat in Dorpat studiert, ist vor 33 Jahren nach Deutschland gekommen, ist jetzt in Berlin tätig als Vertreter der systematischen Theologie und hat seine Studien besonders auf die Gebiete der Dogmageschichte, der Dogmatik und der Sozialethik gerichtet. In dem genannten Aufsatz gibt er eine interessante Übersicht über die hervorragenderen Dozenten und Forscher, die in der baltischen Heimat blieben, und ferner die, welche nach Deutschland berufen wurden oder sich hier habilitierten. Diese geschichtliche Übersicht gewährt auch einen fesselnden Einblick in die baltische Geistesart. Über sie belehrt uns dann aber eingehender noch die nachfolgende Abhandlung „Von baltischer Art“, eine auf geschichtlicher Grundlage erwachsene vortreffliche volkspsychologische Charakteristik.

Das Buch ist gar reich an tiefen Gedanken, voll von Innerlichkeit, Herzlichkeit und Frömmigkeit in lebensvoller und schöner Sprache. „Geschichte“ ist es zunächst betitelt. Auf Geschichte wird gar viel Bezug genommen; ganz besonders gehört aber hierher die an erster Stelle stehende Kaisergeburtstagsrede vom Jahre 1913 „Vom Sinn der Weltgeschichte“, die einzige Abhandlung, die vor den beiden ersten nun hinter uns liegenden Kriegsjahren niedergeschrieben ist. Sie entwickelt einige Grundzüge der Geschichtsbetrachtung des Verfassers, wie sie auch für die meisten Aufsätze dieses Bandes bestimmend gewesen ist. Dann die Arbeit über die „weltgeschichtliche Bedeutung des gegenwärtigen Krieges“, die die geschichtliche Bedeutung der Gegenwart verstehen lehrt und ins rechte Licht stellt. „Krieg“ ist der zweite Titel, denn in alle Reden und Aufsätze spielt er ja naturgemäß hinein, sie sind ja durch ihn veranlaßt, daher „Reden und Aufsätze aus den Tagen des Weltkriegs“ genannt, und sie lehren, welche Aufgaben für die „Deutsche Zukunft“, wie ausdrücklich der Titel einer Arbeit lautet, sich uns ergeben. Dahin gehören außerdem besonders die Abhandlungen über „Den Krieg und die allgemeine Menschenliebe“, „Krieg und Kulturfortschritt“, „Kulturgefahren“, „Volkserhaltung und Volksmehrung“, „Zwei Jahre Kriegsgewinn“. Und die „Seele“? Ja wie tief wird hier die Menschenseele in ihrem Wesen und Wirken gefaßt, wie tief wird die Seele ergriffen durch des Verfassers mahnende, tröstende, beruhigende und ermutigende Worte. So in den Betrachtungen „Aus dem inneren Leben“ (Näher zu Gott, Christus der Herr, Durch Jesum Christum, unsern Herrn, Heimatbriefe, Ich und Du), „Der Sinn des Leidens“, „Heldentum“ (eine Rede an die Studierenden), die Feldpredigt „Rette deine Seele“!, „Kriegsweihnachten“. Schön entwickelt er auch das „Wesen des deutschen Volkstums“, worin wir „Michel“ verstehen lernen, indem wir ihn in der Fremde beobachten.

Alles ist erwachsen aus dem Geist und der Stimmung der Gegenwart und ist zunächst für die Gegenwart geschrieben, doch darf es bei seinem tiefen und reichen Gehalt auch einen bleibenden Wert für die Zukunft beanspruchen, zumal das Buch, wie schon erwähnt, auch besonders zeigt, welche Aufgaben

uns für die Zukunft auf den verschiedenen Gebieten des Lebens erwachsen. Und nachhaltig werden wir daraus freudigen Mut zum Ausharren bis zum endlichen Sieg schöpfen und das Vertrauen auf Deutschlands neue Macht und Größe. „Über dem Strom des Blutes schweben selige Geister in lichten Reigen und singen die gewaltige Melodie vom weltgeschichtlichen Fortschritt, vom stärkeren und größeren Deutschland. Und wir, wir durften dabei sein!" (S. 154.)

Ein schönes Porträt des Verfassers schmückt das schön ausgestattete Buch. Aus Buch und Bild und der auf S. 228ff. geschilderten baltischen Art bilde ich mir eine lebensvolle Charakteristik von ihm, die zugleich wieder zu einer Empfehlung für sein Werk wird, das vielen daheim und draußen ein Labsal und eine Erquickung werden möge.

Mit einer Kaisergeburtstagsrede aus der Zeit vor dem Kriege beginnt das Buch, eine zweite, vom 27. Januar 1916, mitten aus der Zeit des Völkerringens haben wir S. 247ff. unter dem Titel „Volkserhaltung und Volksmehrung". Und heute feiern wir zum drittenmal im Kriege das Geburtsfest unseres erlauchten Herrschers, und noch immer wollen die Feinde, sein Friedensangebot verwerfend, in ihrer Gier und Rachsucht sich nicht beruhigen. So gelten noch heute ganz die Worte aus der letztgenannten Rede: „Alle guten Wünsche, die zum Himmel emporsteigen für einen großen guten Frieden, sind zugleich Wünsche für unsern Kaiser. Alle Entschlüsse, in denen der Wille sich strafft, auszuharren, sind zugleich Gelübde der Treue für Kaiser und Reich. So einigen sich heute alle deutschen Herzen in dem Gruß: Heil, Kaiser Dir!"

Kassel, am 27. Januar 1917. Fr. Heußner.

Karl Alexander von Müller, Über die Stellung Deutschlands in der Welt. München 1916. Beck. 50 S. 8°. 1 M.

Der Verfasser tritt an sein Thema: Wie ist in Wahrheit die Stellung unseres Staates, unseres Volkes in der Welt? Wie stehen wir unter den anderen Mächten? von seinem besonderen Fach, der Geschichte, aus heran und fragt: Wie ist Deutschland in seine heutige Stellung, zu seiner heutigen Stellung in der Welt gekommen? Welche Kräfte, welche Entwicklungen haben es hierher geführt? Mit welchen Schwierigkeiten hat es zu kämpfen gehabt? In raschem Gang, so ganz im Großen und in den wichtigsten Zügen läßt er die Zeiten von 1815 an — nur soweit brauchen wir zurückzugehen — an uns vorbeiziehen bis in den großen Krieg hinein, bis zur heutigen Stellung Deutschlands in der Welt. Die Weltlage 1815 wird kurz beleuchtet, der „ewige deutsche Bund", seine Ohnmacht, aber in diesem Staatskörper doch eine neue, wachsende, vorwärtsdrängende Seele, ein erwachendes Nationalbewußtsein, ein Drang nach neuer Einheit und Stärke — ein Erfolg der deutsche Zoll- und Handelsverein (1. Januar 1834) — und alles wuchs, das deutsche Volk, die deutsche Arbeit, der deutsche Reichtum, — nur nicht der deutsche Staat. Die Versuche dazu wollten nicht glücken. Da kam Bismarck und brachte Ordnung in das Chaos, Helle in das Dunkel, der politische Meister, von dem die Stellung

stammt, die Deutschland seither in der Welt einnimmt. Prächtig wird die großartige und folgenreiche Wirksamkeit dieses Genius und Heros geschildert — ich kann darauf leider nicht näher eingehen —, überall hat er die volle Wucht seiner Persönlichkeit eingesetzt, überall hat er an den lebendigen Geist unserer Geschichte, unseres Volkstums angeknüpft. Immer wieder wird der Betrachter hingerissen durch die wunderbare Mischung von Vorsicht und Kühnheit, von Maß und Verwegenheit in seiner Politik, und wir sehen ein wunderbares Spiel des alten Gewaltigen, wie er im letzten Jahrzehnt seiner Macht die Stellung seines Reiches unter allen Gefahren nur immer höher erhob. Nun unmittelbar vor Kriegsausbruch ein einziger Gegensatz, der aller gegen uns, das Ringen gegen eine übermächtige Koalition. Was war in den letzten 25 Jahren bei uns herangewachsen; vor allem auf dem wirtschaftlichen Gebiet ein Wachstum ohnegleichen, und auch unsere Weltpolitik war, mit unermeßlichen Hindernissen kämpfend, vor allem auf das Wirtschaftliche eingestellt. Die Grundlagen aber der allgemeinen Abneigung gegen uns war immer gegeben: schon weil wir mehr Nachbarn hatten als alle andern; weil wir später gekommen und allzu fühlbar und rasch aufstiegen; weil die Eigenart unseres Staates, dem wir dies Wachstum verdankten, allen ein Ärgernis war. Jetzt ging es um unser Leben, um unseren Staat selbst, um die Grundlagen unserer Kraft. Wir stehen an einem der entscheidenden Höhepunkte unseres weltgeschichtlichen Daseins. Um das Ergebnis des ganzen letzten Jahrhunderts unserer vaterländischen Geschichte, um das Ergebnis der Zeit seit 1870 vor allem geht jetzt der Kampf. Alles, was inzwischen aufgebaut und befestigt worden ist, besteht jetzt seine Feuerprobe: keine schwerere hat die Geschichte je einem Volke auferlegt. Allseitig und eingehend wird unsere Kraft und Schwäche und unsere Aufgabe erwogen. Das letzte Jahrhundert, eins der größten, vielleicht das glücklichste unserer politischen Geschichte, zeigt, im ganzen überblickt, einen unaufhaltsamen Aufstieg; ein einziger, immer wachsender Wille durchflutet es. Wollen wir es fortsetzen? Es ist letzten Endes eine Frage des nationalen Willens. Hammer oder Amboß: es bleibt uns in der Mitte Europas keine andere Wahl. Es fragt sich also, ob wir den Mut haben und behalten, weiter zu wollen.

Nur in flüchtigen Strichen habe ich einige Hauptsachen aus dem, was der Verfasser in großen Zügen uns in dem schönen Vortrag geboten hat, herausgegriffen. Er hielt ihn am 17. März vorigen Jahres in München, und wir danken ihm, daß er ihm durch den Druck weitere Verbreitung ermöglicht hat. Es ist ein bedeutungsvoller Beitrag unter der schier zahllosen Menge von Abhandlungen und Schriften, die diesem und naheliegenden Themata gewidmet sind.

Kassel. Fr. Heußner.

Moszeik, C., Kriegserlebnisse ostpreußischer Pfarrer. Wohlfeile Ausgabe. Zwei Bände in einem Bande. Berlin-Lichterfelde 1915. Edwin Runge. 497 S. 3,50 M.

Hildebrandt, P., Vorm Feind. Kriegserlebnisse deutscher Oberlehrer. Mit 18 photographischen Aufnahmen auf 10 Tafeln. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 212 S. 3 M.

In dem erstgenannten Buche schildern 29 evangelische Geistliche ihre und ihrer Gemeinden Erlebnisse zur Zeit des Russeneinfalls. Diese Erlebnisse sind, wie wir mit Sicherheit annehmen können, durch Hindenburgs Eingreifen zu einem endgültigen Abschluß gekommen, da die Russen als angreifende Feinde sobald nicht wieder, hoffentlich niemals wieder in Ostpreußen erscheinen werden. Dadurch bekommen diese Schilderungen einen geschichtlichen Wert. Sie sind Dokumente einer großen Zeit, vielleicht einer Zeit, die den Vorabend des wuchtigsten Abschnittes unseres großes Kriegen bildete, da bange Erwartung auf dem ganzen deutschen Volke lag; denn in den Ereignissen jener Tage, die hier vor uns aufleben, handelt es sich um unser Sein und Nichtsein. Deshalb haben wir vor uns geschichtliche Quellen von bleibendem Wert, die wir gern in vieler Schüler Hände sehen möchten.

In dem an zweiter Stelle genannten Buche haben eine Reihe von Helden des Oberlehrerstandes ihre Kriegserlebnisse aufgezeichnet. Nicht nach dem Gesichtspunkte literarischer Bedeutung sind die einzelnen Verfasser ausgewählt, sondern nach dem geschichtlichen Wert der Ereignisse, die hier, wie es zu erwarten war, ohne jede Phrase und Ruhmrederei in anspruchsloser und schlichter Weise geschildert werden. Wir folgen im Westen dem Vormarsche nach Frankreich, erleben die Leiden und Freuden des Stellungskrieges, die Schrecken der Argonnenkämpfe, die Schlachten in der Champagne, das Ringen im Überschwemmungsgebiete von Flandern. Im Osten hören wir von den Taten unter Hindenburgs Fahnen, den gewaltigen Kämpfen in Polen, dem siegreichen Vormarsch über den Narew, der Durchbruchsschlacht von Sienna. So erhalten wir bunte, vielseitige Bilder, die zugleich persönliche Farbe an sich tragen. Da Lehrer der Jugend hier berichten, ist auch fast überall der richtige Ton getroffen, der anschaulich zu erzählen weiß. Und was auf die Jugend anregend wirkt, wird auch beim Verständnis des Volkes in allen Kreisen nicht versagen.

Franz, Wilhelm, Auf der Kriegszeit Bildungswegen. Ein goldener Gedankenschatz. Berlin 1916. Concordia Deutsche Verlagsanstalt. XV u. 801 S. 2 M.

Ein sehr umfangreiches Buch ganz eigener Art. Die Gedanken sind aus den allerverschiedensten Quellen zusammengeflossen. Diese Quellen sind aber nicht bezeichnet. Der Verfasser hat davon abgesehen aus verschiedenen Gründen. Er will die Einheit gewahrt wissen. Diese wäre seiner Meinung nach in unerträglicher Weise zerrissen und gestört durch „eine tausendmal wiederholte genaue Hinzufügung von Fundstelle, Verfasser, Art, Zeit usw.“. Ferner wäre des Lesers eigenes Urteil beeinflußt; er soll aber selbständig Wert oder Unwert eines Gedankens nachprüfen, unbeeinflußt durch den Namen einer Person oder die Bezeichnung des Ursprungs. Verfasser will also der Urteilslosigkeit entgegen wirken. Auch soll die Prioritätsfrage nicht gelöst werden, da dieselben Gedanken häufig sogar in denselben Worten in diesem oder jenem mehr oder weniger führenden Blatte zu lesen sind. So hätte leicht ungerecht verfahren werden können, indem einem Bestimmten ein Gedanke zugeschrieben wäre, der ihm eigentlich gar nicht gehört

Diese Gründe lassen sich ja hören. Aber vielen Lesern wären doch mehr Quellenangaben erwünscht gewesen. Und an manchen Stellen werden wir doch zu sehr dem Ungewissen gegenübergestellt. Z. B. Seite 173 steht gedruckt: „Leo selbst hat gesagt, daß der Krieg ihn zu dem Manne gemacht habe, der er war". Deshalb kann das kleine, aber inhaltreiche Buch dem jetzigen Geschlecht ein Vorbild sein, denn Leo war nicht nur ein großer Gelehrter usw." Wer kennt nun ohne nähere Angaben Leo? Den Hallenser Historiker kennen viele vom „Hecht im Karpfenteiche" her; den Göttinger Philologen nur wenige. Und der ist hier gemeint mit seinem Buche „Kriegserinnerungen von 1870/71" der Schreiber dieser Zeilen eine Rezension gewidmet hat und aus der Wilhelm Franz jene Stelle entnommen hat. Ähnlich wirds dem Leser an vielen Stellen gehen. Aber dessenungeachtet — der Reichtum des Buches ist ungemein groß: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen". Es kommt eben darauf an, in welcher Zubereitung dieser oder jener das Viele wünscht und ob er nicht mit weniger Ausgewähltem zufrieden gewesen wäre.

Berlin. A. Matthias

Scherls Jungdeutschland-Buch 1917. Herausgegeben von Major Maximilian Bayer, Vorsitzender des deutschen Pfadfinderbundes. Vierter Jahrgang. Berlin. August Scherl G. m. b. H. 8°. 383 S. Geb. 4 M.

Scherls Mädchenbuch 1917. Herausgegeben von Lotte Gubalke. Berlin. August Scherl G. m. b. H. Geb. 4 M.

Auch heuer wieder hat der rührige Vorsitzende des deutschen Pfadfinderbundes das Jungdeutschland-Buch der deutschen Jugend rechtzeitig auf den Weihnachtstisch gelegt. Auch dieses Mal ist der Herausgeber seinem bewährten Grundsatze, Belehrung und Unterhaltung wirksam zu einen, treu geblieben. Entsprechend dem Ernste des Krieges ist der neue Jahrgang ernst gehalten, nur die neue Heldentat des bei unserer Jugend schon zur stürmisch begrüßten stehenden Figur gewordenen Hans Düsel, der mit Hilfe eines Schweines eine ganze Schar Russen gefangen nimmt, bringt eine heitere Note in das aus der Zeit und für die Zeit des Weltkrieges geschriebene Buch. Dem leider zu früh geschiedenen Jugendfreund, dem Feldmarschall von der Goltz, ist ein dankbares Gedenken geweiht; sonst pflegte er immer in diesem Buche zur deutschen Jugend zu sprechen; aber sein Geist lebt weiter in den zahlreichen Aufsätzen, die von ersten Kräften in bunter Mannigfaltigkeit ein Bild geben von dem schweren Ringen da draußen, wobei alle Waffenarten zu Worte kommen. Auch unsere Bundesgenossen kommen nicht zu kurz; in die Türkei und in die Dolomiten führen die Erzählungen, und ein Aufsatz schildert den Werdegang Enver Paschas. Sogar in das Reich der Tiere klingt die Melodie vom Krieg, indem Wilh. Bölsche Wehr und Waffe in der Natur beschreibt. Entsprechend der gewaltigen Bedeutung der Technik auch für den Krieg, ist dieser ein großer Raum eingeräumt, hier wird mit gutem Glück versucht, spielend allerlei nicht alltägliche Kenntnisse zu vermitteln. Die Entstehung eines Films, die Schätze der Kohle, die Fahrten der Lokomotive und anderes gehören in dieses jeden Jungen fesselnde Gebiet. Es werden manche Fragen

aufgeworfen, die man unserer Jugend vor 1914 noch nicht aufzurollen brauchte, aber das Erleben der Kriegsjahre hat sie dafür reif gemacht, und so schließt das Buch würdig mit einem Aufruf: „Unser Dank. Ein Wort über Kriegsbeschädigtenfürsorge". „Die moralische Schuld an die Kriegsbeschädigten abzutragen sind ja vor allen die Jungen berufen, die Kommenden, die von dem nächsten Geschlecht, die sonst noch wenig oder nichts tun können, und die doch den reichsten Gewinn von jener Opfer ernten werden, denen durch sie ihr Leben, ihre Zukunft, ihre Freiheit für die Entfaltung all ihrer werdenden, wachsenden, nach Werk und Welt drängenden Kräfte gewonnen ist".

Eine gleich glückliche Hand wie der Herausgeber des Jungdeutschlandbuches zeigt Lotte Gubalke in ihrem auch in neuer Folge erschienenen Mädchenbuch. Hier haben sich gleichfalls die Mitarbeiter mit meist bekannten Namen bemüht, der Unterhaltung und Belehrung im gleichen Maße zu dienen und die Erzählungen aus der so übelberufenen Backfischliteratur herauszuheben. Die Ausstattung beider Bücher ist trotz des Krieges vorzüglich und gediegen geblieben, auch ist der alte Preis beibehalten.

Die Heimat. Ein Buch für das deutsche Volk. Herausgegeben von Heinrich Mohr. Buchschmuck von Rolf Winkler. gr. 8°. (VIII u. 272 S.; 1 Bild.) Freiburg 1917. Herdersche Verlagshandlung. In Pappband 4,50 M. Feldausgabe 3,80 M.

Es ist schon öfter die Befürchtung ausgesprochen worden, daß die durch den Krieg so hoffnungsfroh und lebensfrisch in Blüte gekommene deutsche Heimatbewegung nur ein Strohfeuer sein könnte, das nach dem Kriege wieder leicht verlöschen könne. Wenn man Bücher, wie das vorliegende, liest, wird man diese Befürchtung nimmer hegen. Es ist dem deutschen Volke aus der Seele geschrieben und führt bis in das die heiligsten Tiefen der deutschen Heimatliebe. Kein Buch für den Alltag, ein Sonntagsbuch, für ernste, stille Feierstunden. Ein Buch für solche, die sich Kraft und Stärkung schaffen wollen in den oft trüben Stunden dieser schweren Zeit. Und ihr alle, die ihr schon Liebes und Liebstes der Heimat geopfert, greift zu diesem Buche, und ihr werdet eures Opfers froh werden. Unsere Jugend kann aus ihm die rechte Begeisterung für ihr deutsches Land und Volk schöpfen. Die beschreibenden wie erzählenden Arbeiten von der besten Dichtern und Gelehrten sind dem gemeinsamen Ziele gut untergeordnet. Daß der Deutsche nie die Heimatliebe in enge Kirchturmpolitik wird ausarten lassen, daß er über dem Guten und Schönen im eigenen Lande stets noch seinen Blick geschärft hält für fremdes Land und fremde Sitte, deutet die Aufnahme der feinsinnigen Wanderungen durch Umbrien von Heinrich Federer und die Schilderung von Tod und Begräbnis im alten Ägypten von E. M. Roloff an. Man darf hoffen, daß dies köstliche Geschenk, das uns hier Mohr geboten hat, sich Jahr für Jahr einstellt. Möge der aus ihm sprechende Geist uns alle in seinen Bann ziehen: „Baue auf das einzige große irdische Heiligtum der Heimat, dann, deutsches Volk, bist du in der goldenen Zeit!"

Hörde. Karl d'Ester.

H. Schröer und **E. Neuendorff**, Neues deutsches Volkstum. Lebensfragen der deutschen Zukunft. (Deutsche Erneuerung Bd. 2.) München 1916. J. F. Lehmann. 128 S. 2 M.

Rund ein Jahrhundert nach Jahns Deutschem Volkstum erscheint dieses „Neue deutsche Volkstum", das sich nicht nur dem Namen nach an jenes berühmte Werk anlehnt, sondern auch, aus ähnlicher Zeitlage hervorgegangen, den Geist des Turnvaters atmet und Jahnsche Wege beschreitet zum Jahnschen Ziele: einer bewußt deutschen Volkserneuerung. In zwölf Aufsätzen, die zum Teil bereits in der „Monatsschrift für das Turnwesen" erschienen sind, bekämpft deren Herausgeber Schröer mit tiefem sittlichen Ernste und hoher Begeisterung die mannigfachen Schäden, die sich bereits vor dem Kriege infolge der schnellen äußeren Entwicklung und der Überkultur am deutschen Volkskörper gezeigt haben. Sein jüngerer Mitarbeiter, der Oberrealschuldirektor Neuendorff, der bei Kriegsausbruch als Freiwilliger zu den Waffen geeilt ist und jetzt auf dem Balkan steht, hat draußen im Schützengraben und in der Ruhestellung seinen Anteil an dem Buche in seiner frischen, unmittelbaren Art niedergeschrieben. In neun anregenden Aufsätzen spricht er von der „Erziehung zum Leben für die anderen", wie durch Familie, Schule und Kirche, durch Jugendpflege, Heer und Turnerschaft das neue deutsche Wesen gewonnen werden kann, das unsres Volkes innere Kräfte entwickelt und stählt. Selbst ein begeisterter Turner, wünscht er, daß sich die deutsche Turnerschaft zu einem großen deutschen Volksbund ausbilde, der nicht nur die körperlich-sittliche Erziehung der Jugend, sondern echtes Volkstum und wahres Deutschtum pflege. Seine Forderungen an die deutsche Schule der Zukunft zielen ebendahin. In seinen Leitsätzen über die so viel umstrittene militärische Jugendvorbereitung wendet er sich gegen die jetzt herrschende Ansicht, die reiferen Schüler zu den Heeresvorübungen aus dem Schulverbande herauszureißen und mit den anderen Gleichaltrigen in Jugendkompagnien zu vereinigen. Glänzend ist sein deutscher Psalm (S. 96), der sich zur Verlesung in einer Schulandacht ganz vortrefflich eignet. Alles in allem ist das Buch an Anregungen reich und so frisch geschrieben, daß sein Lesen ein Genuß und ein Gewinn ist.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

Lauffer, O., Niederdeutsche Volkskunde. (Wissenschaft und Bildung Bd. 140.) Leipzig 1917. Verlag von Quelle & Meyer. 135 S. u. zahlreiche Abbildungen auf Tafeln. 1,25 M.

Das Buch ist entstanden aus den Vorbereitungen zu einer Reihe von Vorträgen, die der Direktor des Museums für Hamburgische Geschichte O. Lauffer im Sommer 1914 für die Hamburgischen Ferienkurse angemeldet hatte. Der Ausbruch des Krieges, der unser Volk zu den Waffen rief, verhinderte die Abhaltung dieser Vorträge. Dafür hat Lauffer, als er im Frühjahr und Sommer 1916 als Soldat im Hamburg weilen konnte, seine knapp bemessene freie Zeit dazu benutzt, die Niederschrift zu bewerkstelligen. Eine schöne Entstehungsart: der Soldat schenkt dem niederdeutschen Volksstamm und damit auch dem deutschen Volk in Waffen ein Büchlein, das ein

Spiegel des Volkslebens sein will. Es will das Leben des Volkes schildern, wie es ist; es will feststellen, seit wann es so ist, und will zu ergründen suchen, warum es so ist.

Solche Bücher sind im besten Sinne des Wortes zeitgemäß. Der deutsche Unterricht, der Unterricht in Geschichte und Erdkunde verlangen unter den gewaltigen Eindrücken unserer Tage mehr Beachtung und größere Wertung. Mehr Stunden für diese Lehrgegenstände zu erringen — es braucht ja nicht viel zu sein — wird vorläufig nicht gelingen, da die im Besitze befindlichen Fächer sich sträuben und nicht den Mut fassen können, genügsamer zu sein. Deshalb wird den kärglich bedachten Fächern nur der Rat erteilt werden können, mehr Kraft der Anregung anzuwenden, und über die zugemessenen Unterrichtsstunden hinaus die häusliche Tätigkeit in den Bann dieser Fächer zu ziehen. Dazu dient am besten die Lektüre solcher Bücher, wie es das vorliegende ist. Denn „mehr Volkskunde" ist ja auch eine Forderung welche die Germanisten und die Lehrer der Geschichte in wohlverstandener Interessengemeinschaft fordern.

Berlin. A. Matthias.

Witkop, Philipp, Heidelberg und die deutsche Dichtung. Mit 6 Tafeln. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. VII u. 230 S. gr. 8°. geb. 4 M.

Der Verfasser des zweibändigen Werkes „Die neuere deutsche Lyrik" (Teubner 1909) war gewiß wie wenige berufen, dem romantischen Zauber Worte zu leihen, der Heidelberg und seine reizvolle Umgebung umhaucht, und der empfängliche Gemüter von jeher in seinen Bannkreis gezogen hat. Die alte Musenstadt am Neckar ist ja freilich niemals wie andere Orte, vor allem Weimar, Sitz und Mittelpunkt der Dichtkunst geworden, darf sich aber rühmen, seit einem halben Jahrtausend und besonders in der neueren Zeit immer und immer wieder Poeten jeder Art zu kürzerem oder längerem Aufenthalte verlockt zu haben. Und so will denn Witkop, wie er im Vorworte bemerkt, mehr als ein Stück Literaturgeschichte liefern, nämlich die „hinreißende atmosphärische Einheit von Geschichte und Kunst und Wissenschaft und Jugend und Natur" offenbaren, die Heidelberg zum „Symbol der Poesie, zur Stadt der deutschen Dichtung" mache. Das ist der Gedanke, der dem Ganzen zugrunde liegt. Wer also etwa allerlei ortsgeschichtliche Ausgrabungen, die sich auf das private Leben der Gäste beziehen, in dem Buche erwartet, wird sich enttäuscht sehen. Eben bloß darauf kam es dem Verfasser an, den Anregungen, die deutsche Dichter seit den Zeiten der Humanisten bis zu Hebbel, Gottfried Keller und Scheffel — um nur einige von den vielen Namen zu nennen — in Heidelberg erhalten haben, nachzugehen und uns die Schöpfungen vor Augen zu führen, die dem Aufenthalte in dieser Stadt ihr Dasein verdanken. Und da die einzelne Dichtung jedesmal in ihrem Zusammenhange mit dem Werdegange des Dichters und mit den geistigen Einflüssen der betreffenden Zeit erklärt wird, so gibt uns die Darstellung gleichzeitig auch einen Einblick in die deutsche Literaturgeschichte, der ebenso lehrreich wie anziehend ist. Wenn man sich bei diesen eingehenden und weitblickenden Auseinandersetzungen gelegentlich einmal fragt: Was hat das noch mit Heidelberg zu schaffen? — so tut man das, meine ich, ohne Mißbehagen. — Der wissenschaftlichen Eigenart des Werkes entsprechen genaue Quellenangaben und Literatur-

nachweise. Die Ausstattung (5 Tafeln, 1 farbige Beilage, Silhouetten und Buchschmuck) ist trefflich.

Potsdam. Paul Geyer.

Hermann Weck, Das Deutschtum im Auslande. München 1916. Georg Müller. 2. Auflage. 246 S. 8°. Geb. 4,50 M.

Wieder einmal ein Buch, wie wir es so nötig brauchen. Nur zu wenig wußten wir in unseren vier Pfählen von deutscher Arbeit und deutschem Wesen da draußen, bis uns die gellenden Hilferufe unserer zu Parias getriebenen Landsleute an allen Enden des Erdenrunds, wo Englands Dreizack die Herrschaft hatte, das Dasein eines großen Deutschlands außer Deutschland vor Augen führte. Auf eine psychologisch fein gezeichnete und mit reichlichen Zahlenbelegen ausgestattete Untersuchung über das Wesen des Deutschtums baut der Verfasser seine Schilderung des Auslanddeutschtums selbst auf. Deutsche Arbeit, deutsches Pflicht- und Rechtsbewußtsein, deutscher Fleiß haben nicht nur unser Land selbst reich gemacht, wie ein Sauerteig hat deutsches Wesen auch oft die Völker durchdrungen. Die ganze Wucht der erschütternden Tragödie von 1914, wo deutsche Arbeit und deutsche Kultur so jäh unterbunden wurden, wo Tausende deutscher Kulturträger wie ein Abschaum der Menschheit ausgestoßen wurden, wird uns durch die glänzend geschriebene, von den Tatsachen ausgehende Darstellung Wecks erst recht klar. Es ist ein großer Abschluß und zugleich ein Führer zu einer neuen Entwicklung nach dem Kriege; denn deutsches Wesen läßt sich durch keine Macht der Erde unterkriegen und entfaltet gerade in bedrängten Verhältnissen seine ganze Kraftfülle. In einer dankenswerten Vollständigkeit wird zunächst das Deutschtum in seinen Kernlanden (Österreich, Schweiz, Niederlande) sowie den nordischen Reichen untersucht, und dann in den uns feindlichen Ländern. Besonders zeitgemäß ist der Abschnitt über das Deutschtum in den Vereinigten Staaten, von dessen beginnender Zusammenschließung der Verfasser viel erhofft.

In seinen Ausführungen über die Wirkungen des Krieges auf das Auslandsdeutschtum und die Aufgaben, die ihm bevorstehen, weist Weck nach, daß die Wiederholung eines Angriffes, wie ihn das Jahr 1914 sah, unmöglich ist, wenn nur das gesamte Deutschtum zusammenhält. Bei allen Verlusten, die der Krieg unseren Landsleuten da draußen gebracht, erweist er sich doch auch wieder als Förderer des Auslandsdeutschtums, er stellt uns neue Aufgaben, die in sehr beachtenswerten Leitsätzen kurz zusammengefaßt werden. Wie in Glaube und Recht, in Schule und Familie, in Kunst und Wissenschaft heimatliches und fremdes Deutschtum nach großen Zielen streben können, das führt der Verfasser in äußerst fesselnden, auf guter Beobachtung beruhenden Betrachtungen aus. Den Schluß des für Lehrer wie reifere Schüler gleich wertvollen Buches bildet eine sehr zu begrüßende Bibliographie der wichtigsten Literatur über die in dem Buche behandelten Fragen, die einen erfreulichen Umfang aufweist.

Hörde. Karl d'Ester.

Walker, Prof. Dr. J., Einführung in die Physikalische Chemie. 2. vermehrte Auflage, nach der siebenten des Originals übersetzt und herausgegeben von Prof.

Dr. H. v. Steinwehr. Braunschweig 1914. Fr. Vieweg u. Sohn. X, 503 Seiten. 8°. Mit 62 Abbildungen. 9 M., geb. 10 M.

Die physikalische Chemie pflegt dem Studierenden ein schwer zugängliches Gebiet zu sein, was zum Teil daher rührt, daß der angehende Chemiker zu wenig mathematisch vorgebildet ist. Vorlesungen und Lehrbücher der physikalischen Chemie arbeiten sehr oft mit den Elementen der höheren Mathematik. Um dem Studenten dieses Studium zu erleichtern, ohne das ein tiefes Eindringen in das Verständnis chemischen Geschehens nicht möglich ist, hat Walker seine Einführung fast ganz ohne Mathematik geschrieben. Nur im letzten Kapitel, das die Zusammenstellung einiger thermodynamischer Beweise aus verschiedenen Gebieten bringt, tritt mathematische Behandlung des Stoffes ein. Ganz ohne Differenzieren und Integrieren kommt der Chemiker eben nicht aus.

Für eine Einführung sind Preis und Umfang des Werkes reichlich groß, zumal es den „Ostwald" oder „Nernst" durchaus nicht überflüssig machen soll und auch nicht kann. Einige Stellen sind recht weitschweifig geschrieben, wie die Herstellung halbdurchlässiger Membranen, das Gleichgewicht zwischen Elektrolyten, die Oberflächenspannung; an andern vermißt man manches, so im Kapitel „Legierungen" das Saigern, im Kapitel „Beziehungen physikalischer Eigenschaften zur Zusammensetzung und Konstitution" Fluoreszenz und Farbe. Die Thermochemie ist recht kurz, die Photochemie garnicht behandelt. Die Methoden der Molekulargewichtsbestimmung sind wiederum vollständiger erläutert, als in den Lehrbüchern. Man darf ja auch an eine Einführung in physikalisch-chemisches Denken nicht dieselben Anforderungen in bezug auf gleichmäßige Behandlung aller Gebiete stellen wie an ein Lehrbuch. Die neue Auflage des Buches ist sowieso schon eine wesentliche Erweiterung. Nicht weniger als acht Kapitel sind neu aufgenommen: Legierungen, Hydrate, Kolloidale Lösungen, Dimensionen der Atome und Molekeln, Neutralität und Salzhydrolyse, Elektromotorische Kräfte, Polarisation und Elektrolyse, Radioaktive Umwandlungen. Dies letzte Kapitel bedarf, so vorzüglich es geschrieben ist, wegen der neuen, besonders chemisch interessanten Forschungsergebnisse, schon recht bald einer Umarbeitung.

Mit der Anordnung des Stoffes ist der Referent nicht immer einverstanden. In den Kapiteln 7, 8, 9 werden Löslichkeit, Schmelzen und Erstarren, Verdampfung und Kondensation besprochen. Hiervon getrennt durch ein Kapitel über die kinetische Gastheorie und die von der Waalschen Gleichung, das man lieber im Anschluß an die einfachen Gasgesetze sähe, ist das Kapitel über die Phasenregel, deren Anwendung auf Legierungen und Hydrate zwei weitere Kapitel zeigen. Ferner steht das KapitelChemisches Gleichgewicht störend zwischen den verschiedenen Kapiteln über elektrolytische Dissoziation

Wichtige Begriffe, Regeln und Gesetze müssen meines Erachtens in einem Buche für Anfänger durch Druck und Anordnung der Schrift besser hervorgehoben werden. Manche Begriffe oder auch ganze Gesetze werden, man möchte fast sagen, unter der Hand hereingeschmuggelt, wie der Begriff Freiheit. Aus der Phasenregel werden eine Reihe von Forderungen abgeleitet, die allgemeine Regel ist aber gar nicht formuliert. Gelegentlich wird man durch Vertröstung auf ein späteres Kapitel in seiner Erwartung der Aufstellung einer Theorie zur Erklärung besprochener Tatsachen

getäuscht, so bleibt im Kapitel „Eigenschaften gelöster Stoffe" als einziger Ausweg aus den Widersprüchen die Theorie der elektrolytischen Dissoziation; im Kapitel 21 ist wieder ein Hinweis auf sie, aber erst im Kapitel 25 kommt sie wohlbegründet zum Vorschein. Merkwürdigerweise wird dann im Kapitel 28 so vorsichtig von der Dissoziationshypothese geschrieben, als ob der Verfasser die Theorie in Mißkredit bringen wollte.

Von Druckfehlern ist das Buch nicht ganz frei: Seite 286 die Zahl der Molekeln ist nicht 7×10^{-23}, sondern 7×10^{23}, Seite 415, Zeile 8 muß heißen Cuproion statt Cupriion. Das wären schon die schlimmsten.

Solche kleinen Mängel können aber den Wert des ganzen Werkes kaum beeinträchtigen. Es ist durchweg außerordentlich klar geschrieben und bringt gute zur Nachprüfung durch den Leser geeignete Beispiele und Versuche. Dabei werden die Probleme so eigenartig angefaßt, daß das Buch nicht nur zur Vorbereitung auf das Studium größerer Werke geeignet erscheint, sondern auch jedem Fachmann Genuß und Anregung bringen muß.

Die Übersetzung ist ausgezeichnet, sie ist gleichzeitig eine Umarbeitung für deutsche Verhältnisse, indem die englischen Literaturangaben durch deutsche, die englischen Maßangaben durch metrische ersetzt werden.

Dortmund. Wilhelm Klostermann.

O. Dziobeck, Die Mechanik und ihre Anwendungen. Berlin 1916. Georg Bath. 110 S. 8°. 3 M.

In dieser Sammlung von Aufsätzen, die bereits in einer Zeitschrift veröffentlicht sind, macht ihr Verfasser den wohlgelungenen Versuch, die wichtigsten Begriffe, Sätze und Lehren der Mechanik ohne Benutzung tiefergehender mathematischer Kenntnisse in leichtfaßlicher Form zu erörtern. Es gelingt ihm dies durch Heranziehung zahlreicher Beispiele, von denen sich, wie es der Stellung des Verfassers als Lehrer der Militärtechnischen Akademie entspricht, sehr viele auf artilleristische Fragen beziehen. Die Art der Darstellung darf das besondere Interesse der Physiklehrer an höheren Schulen, denen bei ihrem Unterricht auch nicht das Rüstzeug der höheren Mathematik zur Verfügung steht, beanspruchen. Die Beispiele, die sich auf den Krieg beziehen, wird man gerade jetzt ganz besonders gerne heranziehen. Auf den reichen Inhalt der in sechs Kapitel gegliederten Schrift kann hier nur durch Angabe der Überschriften hingewiesen werden; 1. Die reine Bewegungslehre oder Phoronomie; 2. Die Masse und die Massengeometrie; 3. Bewegungsgröße, Bewegungsenergie, Massenbeschleunigung usw.; 4. Kraft, Kraftantrieb, Kraftarbeit usw.; 5. Absolute und relative Bewegung; 6. Die Maßsysteme der Mechanik.

Frankfurt a. M. Karl Schwab.

III. Kurze Anzeigen.

1. **W. Stern.** Die Jugendkunde als Kulturforderung. Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. (83 S.) 1,40 M.

Professor Stern, der bekannte Psychologe und Nachfolger Meumanns in Hamburg, vertritt in der vorliegenden Schrift die Überzeugung, daß Erziehung, Jugendbildung und Berufsvorbereitung auf Jugendkunde zu gründen sei, und legt eingehend die Grundlinien für eine künftige Pflege der Jugendkunde insbesondere auf psychologischer Grundlage dar.

2. **Schriften zur Jugendbewegung.** Berlin-Leipzig 1916. Neuzeitenverlag. 0,50 M.

Schulfragen. Inhalt: Helene Fuerst, Zur Frage der Einheitsschule. — Kant und die Jugend. — Gerhart Frey. — Klaus Albrecht, Gedanken über Schulfragen. — Fritz Klatt, Die freie Schulgemeinde als das geistige Bauwerk Gustav Wynekens. — Müller-Lyer †. — Eine Rundfrage. — Vom Leben der Jugend. — Die Forschung des deutschen Lehrervereins. — Literatur.

3. **Bruno Bauch.** Immanuel Kant. Zweite, verbesserte Aufl. (Sammlung Göschen Nr. 536). Berlin und Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung. (209 S.) Geb. 1 M.

Die erste Auflage dieses Werkchens ist Jahrg. XII. Seite 110 besprochen. Im einzelnen hat die 2. Auflage auf Grund einer genauen Überarbeitung des Stoffes eine Reihe von Ergänzungen und Verbesserungen erfahren.

4. **J. Unold.** Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Nach Vorträgen im Volkshochschulverein in München. 4., verb. Aufl. (Aus Natur und Geisteswelt. 12. Bdch.). Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. (VIII u 131 S.) 8°. Geb. 1,25 M.

Das Bändchen will das ethische Reifwerden unseres Volkes fördern. Von den sieben Vorträgen, aus denen es besteht, ist der vierte der wichtigste; er erörtert die höchsten Ziele des Menschenlebens und sieht sie in Humanisierung, Individualisierung und Sozialisierung. Die letzten Vorträge wenden sich gegen Eudämonismus wie Utilitarismus und treten für einen praktischen Idealismus ein. Zum Schluß wird eine ethisch-religiöse, eine politisch-nationale und eine wirtschaftlich-soziale Reform gefordert.

5. **Märker.** Eine Auswahl biographisch-historischer Darstellungen aus den „Wanderungen durch die Mark Brandenburg" Von Theodor Fontane. Herausgegeben von Hermann Berdrow. (Cottasche Handbibliothek Nr. 183.) Stuttgart und Berlin 1916. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. (206 S.) 1 M.

Im Anschluß an die erste, der „Cottaschen Handbibliothek" bereits vor einigen Jahren eingereihte und allgemein freudig aufgenommene Auswahl landschaftlicher Bilder aus Fontanes „Wanderungen durch die Mark Brandenburg" bietet die Verlagshandlung in der gleichen Sammlung nunmehr eine zweite Auslese biographischen Inhalts.

6. **Hendrik Conscience.** Der Löwe von Flandern. Ein historischer Roman aus Alt-Belgien. 25. Tausend. Berlin o. J. Wilhelm Borntträger. (407 S.) 3 M.

Die Bearbeitung dieses Romans, die dem Generalobersten Freiherrn v. Rissing gewidmet ist, hat im Auftrage des Flamingan ten-Ausschusses Kurt L. Walter van der Bleek auf Grund des vlamischen Originals besorgt.

12. **Charles de Coster.** Ulenspiegel und Lamm Goedzak. Die fabelhafte Geschichte ihrer he denmütigen, lustigen und rühmlichen Abenteuer in Flandern und andern Orts. 51—55. Tausend. Mit Bildern von Felicien Rops. Berlin o. J. Wilhelm Borntträger. (613 S.) 4 M.

Auch dieses Werkes Übersetzung und Bearbeitung hat Kurt L. van der Bleek auf Grund des Originals besorgt.

7. **Wahrheitsucher.** Ein Dürer-Roman Von Beda Prilipp. Berlin-Lichterfelde. o. J. Edwin Runge. (226 S.) 3 M.

Das Buch, aus kulturhistorischen Studien entstanden, versucht ein Zeitbild aus Deutschlands großer Schicksalswende, der Reformation, zu geben, indem es hineinführt in Nürnbergs Leben und des Meisters Albrecht Dürer Werkstatt, aus welcher der Wahrheit-

sucher wie mancher Genosse hinauszieht in die bewegte Welt jener Tage.

8. **Heinrich Federer.** Eine Nacht in den Abruzzen. Mein Tartisius-Geschichtlein. 1. bis 30. Tausend. Einbandzeichnung von Professor Georg Schiller. Freiburg 1917, Herdersche Verlagshandlung. N. (64 S.) 1 M.

Heinrich Federer versucht in dieser Erzählung die Schönheit der alten Tartisius-Legende wieder aufleben zu lassen.

9. **Heinrich Federer.** Patria! Eine Erzählung aus der irischen Heldenzeit. 1. bis 30. Tausend. Einbandzeichnung von Professor Georg Schiller. Freiburg 1917. Herdersche Verlagshandlung. 12°. (IV u. 92 S.) 1 M.

Eine Geschichte, die von Irlands nie ersterbender Not Zeugnis ablegt: seit den Tagen, da Sir Robert Emmet das Blutgerüst erstieg und Daniel O'Connell das Britenreich anklagte, bis gestern, da Sir Roger Casement das immergleiche Irenschicksal mit dem immergleichen Abschiedswort erfüllte: Patria!

10. **Benedikt Maier.** Dorfgeläut. Erzählungen aus dem Oberbayerischen. Freiburg 1916. Herdersche Verlagshandlung. 12°. (VIII u. 96 S.) 1 M.

11. **Peter Dörfler.** Dämmerstunden. Erzählungen. Buchschmuck von Rolf Winkler. Erstes bis fünftes Tausend. Freiburg 1916, Herdersche Verlagshandlung. 8°. (VI u. 202 S.) 2,60 M.

12. **Emil Ritter.** Das gelbe Glückwunschbuch. Glückwunschgedichte u. Festdeklamationen für Familie u. Schule. M.-Gladbach. o. J. Volksvereinsverlag G. m. b. H. (159 S.) 1 M.

13. **Derselbe.** Das gelbe Festspielbuch. Festspiele für Familie und Schule ebenda. (192 S.) 1 M.

14. **Karl Voßler.** Italienische Literaturgeschichte. Dritte, durchgesehene und verbesserte Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 125). Berlin und Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung. (157 S.) 1 M.

Das Schwergewicht liegt auf dem Zeitalter Dantes und dem der Renaissance, wogegen die Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts, als für den deutschen Leser wenig bedeutungsvoll, einigermaßen zurücktritt. Das Kapitel über die Gegenwart ist vollständig umgearbeitet und erweitert worden. Starke Änderungen haben auch die Ausführungen über die Vor-Dantesche Zeit, über die göttliche Komödie und die Anfänge der Renaissance erfahren.

15. **C. Brockelmann.** Semitische Sprachwissenschaft. 2. verbesserte Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 292). Berlin u. Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 160 S. 1 M.

Diese neue Auflage soll wie die erste eine strengwissenschaftliche Darstellung der äußeren Schicksale und der inneren Entwicklung der semitischen Sprachen bringen. Im einzelnen mußte überall den in den letzten zehn Jahren erzielten Fortschritten der Wissenschaft Rechnung getragen werden. Im ersten Teil waren die Ergebnisse der archäologischen Forschung zu verwerten, im zweiten war namentlich die von H. Bauer angebahnte Betrachtung des Verbalsystems zu berücksichtigen. s.

16. **J. Németh.** Türkisches Lesebuch mit Glossa. (Volksdichtung und moderne Literatur). Sammlung Göschen Nr. 775). Berlin u. Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. 166 S. 1 M.

Der Türkischen Grammatik der Sammlung Göschen folgt hiermit das Türkische Lesebuch. Es ist nicht für Anfänger bestimmt diese müssen zuvörderst das in der nämlichen Sammlung (Nr. 778) erschienene Türkische Übungsbuch für Anfänger durchnehmen; wer aber in der türkischen Sprache schon ein wenig vorgeschritten ist, dem bietet das Lesebuch ein leicht zu beschaffendes Hilfsmittel zur Vertiefung seiner Studien. -t.

17. **Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen.** Herausgegeben von G. Lambeck, F. Kurze u. P. Rühlmann. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. Jedes Heft 30 S. 0,40 M.

II. 88: Edwin Evers, Das preußische u. deutsche Heer. I. Teil. (Vom Großen Kurfürsten bis Fr. W. III).

II 89: Derselbe, Das preußische u. deutsche Heer. II. Teil. (Friedr. W. III Neuorganisation bis Wilhelm II).

II. 135: K. Beer, Österreich-Ungarn. I. Teil: Das Mittelalter.

II. 136: M. Landwehr von Pragenau, Österreich-Ungarn. II. Teil: Von 1526—1790.

II. 137: M. Landwehr von Pragenau, Österreich-Ungarn. III. Teil: 1790 bis zur Gegenwart.

II. 140: J. Girgensohn, Die Ostseeprovinzen.

II 143: M. Wutte, Die Kämpfe um die deutsch-italienischen Grenzgebiete.

II. 153: H. Strunk, Mobilmachung u. Aufmarsch der Heere auf dem westlichen Kriegsschauplatz, August 1914.

18. **Karl Weller.** Württembergische Geschichte. Zweite, neubearbeitete Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 462). Berlin u. Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. (182 S.) 1 M.

Das im Jahre 1909 erstmals herausgekommene Büchlein, das die politische und

kulturelle Entwicklung des heutigen württembergischen Landes von der Urzeit bis zur Gegenwart in gedrängter, auf streng wissenschaftlicher Grundlage, vielfach auch auf eigener Forschung beruhender Darstellung allgemein verständlich behandelt, erscheint in zweiter, neubearbeiteter Auflage. Der Verfasser ist bestrebt, in Gedanken und Ausdruck überall nach Möglichkeit zu bessern, die Erzählung lebendiger zu machen, durch zahlreiche Zusätze das Wesentliche noch klarer herauszustellen, weniger Wesentliches auszuscheiden. Die Geschichte ist bis zur Gegenwart weitergeführt.

19. **Kalau vom Hofe.** Unsere Flotte im Weltkriege. Die Ereignisse zur See 1914/16 dem deutschen Volke geschildert. Zweite Auflage. Mit 17 Kartenzeichnungen. Berlin 1917. E. S. Mittler u. Sohn. (212 S.) 3,50 M.

Konteradmiral Kalau vom Hofe hat seine im Vorjahr erschienene allgemeinverständlich geschriebene Geschichte des Seekriegs „Unsere Flotte im Weltkriege" (Berlin, E. S. Mittler & Sohn) bis zum Oktober 1916 fortgeführt, wesentlich erweitert und durch zahlreiche übersichtliche Karten erläutert. Das Schicksal des Kreuzergeschwaders, die Entwicklung der Unterseeboote zum Kreuzerkrieg, die Umstände dieser neuartigen Kriegführung, die Leistungen der Luftflotte und das Verhalten unserer Hochseeflotte sind eingehend behandelt. Das stattliche, 220 Seiten umfassende Werk bildet ein vortreffliches Seitenstück zu der volkstümlichen Beschreibung des Landkriegs „20 Monate Krieg" von Oberst Immanuel.

20. **Österreichisch-ungarische Kriegsberichte.** Heft 5: Der Herbstfeldzug 1914 am San und an der Weichsel. (12. September bis 5. November 1914.) Mit großer mehrfarbiger Übersichtskarte und 2 Kartenskizzen. Wien 1916. L. W. Seidel & Sohn. 100 S. 2,40 M.

Im Anschluß an die Hefte 1 und 3 wird hier in anschaulicher Form das wichtigste Material für das Studium des Krieges gegen Rußland authentisch dargestellt, wieder unterstützt durch vortreffliche Karten. Nach der Schlacht bei Lemberg im September 1914 erfolgte die Umgruppierung der Verbündeten, die für den neuen erfolgreichen Vormarsch der k. u. k. Truppen an den San und der Armeen Hindenburg und Dankl an die Weichsel nötig war und die damals zum erstenmal die belagerte Festung Przemysl nach kurzer Zeit von der Umklammerung und den vergeblichen Bestürmungen durch den Feind befreite und die verbündeten Streitkräfte bis vor Warschau und Iwangorod führte. Diese Operationen sowohl wie die folgenden Kämpfe an der Front Stary Sambor—Warschau, die Schlacht bei Chirow (die Vereitlung des russischen Durchbruchversuchs), das Eingreifen der Karpathenverteidigung, die Offensive des Korps Hofmann, die Kämpfe in Russisch-Polen (Schlacht an der Opatowka), vor Iwangorod, vor Warschau und am San bilden den Inhalt der vorliegenden Schilderungen, die — wie bei den früheren Abschnitten — eingehende, die einzelnen Gefechtseinheiten deutlich bezeichnende Mitteilung bringen, so daß sich hier in übersichtlicher Weise die Vorgänge bis ins Detail verfolgen lassen. W.

21. **Jakob Loewenberg.** Kriegstagebuch einer Mädchenschule. Berlin W. Verlag von Egon Fleischel & Co., „Die Feldbücher"-Ausgabe. (139 S.) 1 M.

Unter den vielen Kriegstagebüchern nimmt das vorliegende, von dem bekannten Hamburger Dichter und Schulmann herausgegebene, eine ganz eigenartige Stellung ein. Es ist ein Heimatsbuch und ein Kriegsbuch zugleich. Es zeigt uns, wie sich der gewaltige Krieg von seinem Ausbruch an bis in die neueste Zeit in der kleinen, friedlichen Gemeinschaft einer Mädchenschule daheim widerspiegelt, zeigt uns aber auch, wie die Teilnahme der Kinder auf die Krieger da draußen wirkt.

22. **Die Vernichtung der englischen Weltmacht und des russischen Zarismus durch den Dreibund und den Islam.** Unter Mitwirkung von Dr. Drechsler, Direktor des Amerika Instituts, Exzellenz Dr. Fr. Dernburg, Prof. Dr. Freiherrn von Lichtenberg, Prof. Dr. Lamprecht, Prof. Dr. Joh. Kohler, Prof. Dr. Ernst Haeckel, Prof. Dr. Rudolf Eucken, Dr. Sven Hedin, Aage Madelung, Karin Michaelis, dem türkischen Botschafter u. a. Herausgegeben von Kurt L. Walter van der Bleek. 1.—20. Tausend. Berlin o. J. Wilhelm Borngräber Verlag. (198 S.) 1,80 M.

Ein Sammelwerk wie man sieht, dessen Charakter man aus den Namen, die verzeichnet sind, zu beurteilen hat und aus dem Umstande, daß die Veröffentlichung auf Anlaß des kriegspolitischen Kulturausschusses der deutsch-nordischen Richard-Wagner-Gesellschaft erfolgt ist.

23. **Das Schwarzbuch der Schandtaten unsrer Feinde.** Herausgegeben vom kriegspolitischen Kulturauschuß der Deutsch-nordischen Richard Wagner-Gesellschaft für germanische Kunst und Kultur mit einem Nachwort von Freiherrn Marschall v. Biberstein. 5.—8. Aufl. Berlin 1915. Wilhelm Borngräber Verlag. (198 S.) 1,80 M.

Das Buch ist gerichtet gegen den amtlichen französischen Bericht: „Die Verletzung der Menschenrechte durch die Deutschen", der in Frankreich und England zu hunderttausenden von Exemplaren verbreitet ist.

24. **Der nächste Weltkrieg.** Die Prophezeihungen eines neutralen Diplomaten. 26. bis 30. Tausend. Berlin o. J. Wilhelm Borngräber Verlag. (187 S.) 1 M.

Den nächsten Weltkrieg sieht der Verfasser im fernen Osten voraus, wo England, Rußland, Japan und Nordamerika um Sein und Nichtsein ihre Waffen kreuzen werden.

25. **Deutschland und Griechenland.** Die hellenisch - germanische Kulturgemeinschaft, die Rassenfrage und die Balkanpolitik. Halle a. S. 1916. 183 S. 2 M.

Aus dem Inhalt: Gigantenkampf. Eine Einführung in das Werk von H. Roquette — Dentschland und Neu-Griechenland von Eisenbahn-Direktions Präsident a. D. Ludwig Schwering — Der Treubruch der Italiener aus der Suggestion ihrer Rassenpsyche von Heinrich Driesmans. — Italiens Verrat an der hellenischen und der germanischen Kultur von Professor Dr. Freiherrn v. Lichtenberg. — Die volkserzieherische Bedeutung der germanischen Weltkultur von Kurt L. Walter van der Bleek. — Meine Wallfahrt zu den Kulturstätten Griechenlands und zu den Barbaren nach England von Geh. Regierungsrat Dr. Ferdinand Friedensburg. — Humanismus und Weltkrieg von Geh. Rat Präsident Dr. Albert von Berzeviczy — Briefwechsel zwischen den Herren Guyot und Bellet und Lujo Brentano — Deutsche Wehrmacht von Waldemar Müller-Eberhart — Auf dem Wege nach Ägypten und Indien. Die politisch-strategische Lage von Kurt L. Walter van der Bleek — Nachwort von Eisenbahn-Direktions-Präsident a. D. Ludwig Schwering.

26. **Die volkserzieherische Bedeutung der germanischen Weltkultur und der Anteil Flanderns** im Kulturkampf gegen den Albionismus und die moskoswitische Staatsidee. In Verbindung mit namhaften Gelehrten herausgegeben von Kurt L. Walter van der Bleek. Halle a. d. S. 1916. Otto Hendel. gr. 8°. (180 S.) 1,60 M.

Aus dem Inhalt: Der Kulturkampf gegen den Albionismus und die moskowitische Staatsidee. — Ceterum censeo Britanniam esse delendam — Kriegsbriefe eines Buddhisten. — Britannia insula — Wehrkraft und Kulturerziehung usw.

27. **Weule.** Der Krieg in den Tiefen der Menschheit. Mit zahlreichen Abbildungen und farbigem Umschlagbild. Stuttgart 1916. Franckhsche Verlagshandlung. (156 S.) 2 M.

Ein neues Kosmosdoppelbändchen aus der Feder des bekannten Prof. Weule, Direktor des Leipziger Museums für Völkerkunde. Die Schrift bietet eine Rundsicht über die Kriegführung der Völker auf mehr oder minder kulturloser Entwicklungsstufe, wie sie einmal alle Völker, auch die jetzt höchststehenden, eingenommen haben und auf der zurzeit noch zahlreiche, wenn auch wenig kopfreiche Stämme in allen Erdteilen außer Europa stehen. Es ist ein mannigfaltiges, buntes Bild Weule, der sich schon vielfach als berufener Führer durch diese menschliche Urwelt erwiesen hat gibt hauptsächlich Antwort auf die Fragen: Was trieb diese Völker zum Krieg? Welcher Formen, Mittel und Waffen bedienten sie sich? Welche Strategie und Taktik wandten sie an? Welche sittlichen und gesellschaftlichen Begleiterscheinungen und Folgen hatten diese Kriege?

28. **Deutsche Volkskraft nach zwei Kriegsjahren.** Vier Vorträge herausgegeben vom Bunde deutscher Gelehrten und Künstler (Kulturbund). Max Rubner: Unsere Ernährung; W. Nernst: Unsere Industrie; W. Bloem, Der Geist im Heere; R. Eucken, Der Geist im Lande. Leipzig u. Berlin 1916. B. G. Teubner. (44 S.) 0,60 M.

-t.

29. **Transfeldts Dienstunterricht für Kriegsrekruten der deutschen Infanterie.** 52. Auflage. Kriegsausgabe 1916/17. Auf Grund der Erfahrungen im Weltkriege vollständig neubearbeitet von mehreren Kriegsteilnehmern. Berlin 1917. E. S. Mittler & Sohn. (191 S.) 70 Pf.

Schon seit einem halben Jahrhundert bildet dieser Leitfaden die hauptsächliche Grundlage zu der kriegsgemäßen Ausbildung in unserm Heere. Nachdem die militärischen Behörden die Genehmigung erteilt haben, daß auch die Erfahrungen im Weltkriege in dem Buch Berücksichtigung finden dürfen, haben fachkundige Kriegsteilnehmer eine gründliche zeitgemäße Durcharbeitung und Umgestaltung vorgenommen. Der Lehrstoff wird in knapper und dennoch anschaulicher Form den Mannschaften dargeboten. Vor allem hat die Geschichte des Weltkrieges, der Schützengrabenkrieg, die Feldbefestigung, die neue Bekleidung und Ausrüstung, sowie die Kampfweise der feindlichen Heere eine dem Verständnis der Rekruten angepaßte Behandlung erfahren. Der Bilderschmuck veranschaulicht die Gegenstände des Dienstunterrichts. Er besteht aus farbigen Tafeln und Vollbildern, zahlreichen Abbildungen im Text, von denen z. B. die neuen Uniformen, Abzeichen und Kriegsauszeichnungen, neue Bildnisse des Kaisers, von Bundesfürsten und von vielen Heerführern sowie die zahlreichen Schlachtenbilder erwähnt seien.

30. **Der Wille siegt.** Band 1. Der Kriegsinvalide. Von Hans Würtz, Erziehungsdirektor des Oscar-Helene-Heims für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder. Berlin o. J. Reichsverlag Hermann Kalkoff 8°. Reich illustriert. (140 S.) 1,50 M.

Die Eigenart dieses Werkes, das schon in dritter Auflage vorliegt, besteht darin, daß es ein Tatsachenbuch von eindringlicher Wirkung ist. Die ärztliche Wissenschaft verkündete bei Ausbruch des Krieges, daß

es möglich sei, Verletzungen, die zur Invalidität führen, zu überwinden. Dieses Buch weist in Wort und Bild nach, daß, wie es seit je Kriege so auch seit je Invaliden gegeben hat und daß diese Invaliden ein tüchtiges, tätiges Leben geführt haben. Das wird manchen Trost spenden und den Willen und die Freude zum Leben stärken. -s.

31. **Wilhelm Trabert.** Meteorologie. 4., zum Teil umgearbeitete Auflage von Albert Defant. Mit 46 Abbildungen und Tafeln. (Sammlung Göschen Nr. 54) Berlin u. Leipzig. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. (147 S.) 1 M

Infolge der schweren Erkrankung Traberts hat sein ehemaliger Schüler Dr. Albert Defant die Neubearbeitung der vierten Auflage übernommen. Die einzelnen Kapitel wurden dem heutigen Stande der Wissenschaft entsprechend ergänzt und erweitert. Eine größere Veränderung erfuhr der Abschnitt über Wettervorhersage, in dem, soweit der Raum es gestattete, neuere Ansichten Aufnahme fanden. Die Anzahl der Figuren blieb die gleiche, doch wurden einige durch bessere Bilder ersetzt.

32. **Cuno Hoffmeister.** Kurze Einführung in die Wunder am Sternenhimmel. Für nächtliche Wanderer, unsere Jugend und unsere Soldaten mit Rücksicht auf den Gebrauch des Feldstechers zusammengestellt. Mit 1 Tafel, enthaltend 3 Sternkarten und einige Abbildungen. Bamberg 1916. Buchners Verlag. 50 Pfg. -r.

33. **Robert Haag.** Das Geländezeichnen nach der Natur. Eine kurze, praktische Anleitung mit 10 Abb. und 8 Tafeln (Stuttgarter Bilderbogen Nr. 11). Stuttgart, Franckhsche Verlagshandlung. Geh. 25 Pfg.

Zunächst behandelt das Schriftchen in aller Kürze die Grundbegriffe der Perspektive, wie Augenpunkt, Augenlinie, Fluchtpunkt und Fluchtlinie, indem er zum richtigen Sehen anleitet. Die übrigen Abschnitte sind der eigentlichen Darstellung des Geländes gewidmet.

34. **Singübungen** für die Unter- und Mittelklassen höherer und anderer Schulen. Herausgegeben von G. Kimmerle. I. Heft. Für das 3. 4. u. 5. Schuljahr. II. Heft für das 6. u. 7. Schuljahr. Stuttgart. Albert Auer. 40 Pfg. -k.

IV. Verschiedenes.

Beantwortung der Anfrage Jahrgang XV S. 640.

Auf Grund des Materials des Thesaurus linguae latinae kann mit Sicherheit gesagt werden, daß der Satz der lat. Schulgrammatik von H. J. Müller „*Cineas Romanis persuadebat, ut cum rege Pyrrho pacem facerent*" keinem lateinischen Autor entnommen ist.

Die auf feines Sprachgefühl gegründete Bemerkung Cauers (Gramm. milit.[2] S. 27): „Von *persuadere* ist ein Imperfektum kaum denkbar" kann auf Grund jenes Materials für das klassische Latein in vollem Umfang bestätigt werden. Im Bereich desselben findet sich der Ind.[1]) Imperf. nur Liv. 33, 32, 3 (zu der Stelle Cauer a. a. O. S. 28). — Er ist dann erst wieder in der christlichen Literatur mit insgesamt 5 Stellen zu belegen, von denen allerdings die eine (c. 400 p. Chr.) ein schlagendes Beispiel für den Gebrauch des Imperf. de conatu ist: in Rufins Übersetzung der Kirchengeschichte des Eusebios heißt es hist. 4, 17, 2 *mulier . . . pudica effecta viro quoque de pudicitia persuadebat* (Euseb. καὶ τὸν ἄνδρα ὁμοίως σωφρονεῖν πείθειν ἐπειρᾶτο), *suggerens ei scriptum esse in Christianorum praeceptis aeternas imminere poenas his, qui pudicitiam . . . contempserint. sed ille in eadem obscenitate persistens . . .* Auch an einer zweiten Stelle liegt Imperf. de conatu vor (oder richtiger eine fortgesetzte Handlung, die auf ein Ziel hingeht): Cassian. inst. 10, 20 (ein Klosterbruder sucht den andern zum heimlichen Entweichen aus dem Kloster zu überreden): *consiliis pravis ac susurrationibus ad transmigrandum inde persuadebat, et quo eum facilius asportaret, se quoque . . . confingebat velle discedere; . . . cumque eum . . . pellexisset . . .* — Die übrigen Beispiele sind: Rufin. hist. 5, 3, 3 *quia, quae illi revelabat spiritus ut doceret, et huic, ut sequeretur, idem spiritus persuadebat* (Euseb.: τὸ πνεῦμα τὸ ἅγιον ἦν σύμβουλον αὐτοῖς). Aug. civ. 22, 7 *legebantur . . . praeconia praecedentia prophetarum, concurrebant ostenta virtutum* (= *miraculorum*), *et persuadebatur veritas nova* (*sc. resurrectionis*) *consuetudini, non contraria rationi, donec orbis terrae, qui persequebatur furore, sequeretur fide* (*man las die früheren Weissagungen der Propheten, es stimmten dazu die Wunderzeichen, und man kam zu der Überzeugung, daß die neue Wahrheit nur mit den gewöhnlichen Erfahrungstatsachen. nicht mit der Vernunft in Widerspruch stehe*). Ps. Hil. libell. 6 (Migne 10, 739A) *homo parto corpore, deus in potestate, docebat* (*sc. filius dei*) *ut magister* (Joh. 13, 13), *persuadebat ut frater* (Matth. 28, 10), *efficiebat ut deus . . .*

[1]) Nur um diesen handelt es sich hier; der Coni. findet sich Cic. Tull. 39 off. 2,82 Cato 43 Caes. Gall. 5, 29, 5 Nep. Eum. 3, 5 Liv. 40, 25, 3 und später öfter.

Einen durchschlagenden Beweis dafür, daß die Seltenheit des Ind. Imperf. von *persuadeo* kein Zufall ist, bieten die zahlreichen Fälle derselben Form von *suadeo*: Cic. Caecin. 15 de orat. 2, 282 ad Att. 13, 31, 3 Ov. epist. 12, 155 trist. 4, 10, 39 Liv. 33, 2, 4 Sen. contr. 2, 3, 9. 10, 3, 2 Phaedr. 1, 15, 6 Sen. dial. 3, 11, 5 epist. 77, 5. 90, 5. 94, 64 Curt. 3, 8, 2 usw.

Wie „*ich suchte zu überreden*" im Latein der klassischen Zeit heißt, zeigt Nep. Eum. 2, 4 *hic multis magnisque pollicitationibus persuadere Eumeni studuit, ut Perdiccam desereret ac secum faceret societatem* (*persuadere conari, temptare* oft, nur zufällig kein Ind. Perf.). Vgl. Cauer a. a. O. S. 28.

München. Prof. Dr. G. Dittmann.

Erklärung.

Die Erteilung gleicher Rechte an die Abiturienten der humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen hat in weiten Kreisen zu dem Mißverständnis geführt, als bereiteten diese drei Gattungen höherer Schulen in gleich geeigneter Weise auf sämtliche Studiengebiete vor. Die Folge davon ist, daß in steigendem Maße auch Abiturienten von Oberrealschulen und Realgymnasien sich auf der Universität geisteswissenschaftlichen Fächern zuwenden, für deren gründliches Studium Kenntnis des Lateinischen unentbehrlich, Kenntnis des Griechischen entweder unentbehrlich oder doch höchst erwünscht ist. Der Versuch einer nachträglichen Aneignung dieser Kenntnisse führt, wie die Erfahrung lehrt, in den seltensten Fällen zu befriedigenden Ergebnissen und vermag vor allem diejenige geistige Schulung nicht zu ersetzen, die das humanistische Gymnasium durch jahrelange eingehende Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und Literaturen anstrebt. Ohne den Wert der auf Oberrealschulen und Realgymnasien zu erwerbenden Bildung für andere Lebensberufe in Frage zu ziehen, halten wir unterzeichnete Professoren der Leipziger Universität es für unsere Pflicht, öffentlich folgendes zu erklären: Das humanistische Gymnasium gilt uns, abgesehen von seiner großen allgemein erziehlichen Bedeutung, nach wie vor als die beste Vorbereitungsstätte für das Studium der Geisteswissenschaften; in den neuerdings wieder hervortretenden Bestrebungen, durch Abschaffung oder wesentliche Beschränkung des Unterrichts in einer der klassischen Sprachen die Eigenart des humanistischen Gymnasiums zu zerstören, erblicken wir eine Gefahr für die Zukunft unseres deutschen Geisteslebens.

Althaus, Frenzel, Guthe, Haas, Hauck, Ihmels, Kittel, Leipoldt, Paul Rendtorff, Schnedermann, Thieme (Theologie). — Ehrenberg, Jacobi, Koschaker, Mitteis, Schmidt, Siber, Sohm, Wach (Rechtswissenschaft). — Dittrich, Jungmann, Schneider, Spranger, Volkelt, Wirth, Wundt (Philosophie und Pädagogik). — Bethe, Heinze, Lipsius, Martini, Zarncke (Altklassische Philologie). — Conrady, Fischer, Lindner, Steindorff, Stumme, Weissbach, Windisch, Zimmern (Orientalische Philologie). — v. Bahder, Holz, Köster, Mogk, Sievers, Witkowski (Deutsche Philologie). — Birch-Hirschfeld, Förster, Weigand (Neuere Philologie). — Brugmann (Indogerman. Sprachwissenschaft). — Brandenburg, Doren, Gardt-

hausen, Götz, Herre, Kötzschke, Kromayer, Salomon, Seeliger, Strieder (Geschichte). — Prüfer, Schering, Scjmarsow, Studniczka (Kunstwissenschaften). — Biermann, Stieda (Staatswissenschaften).

Dem Wunsche, die obige Erklärung von 66 Leipziger Professoren in die Monatschrift aufzunehmen, komme ich gern nach. Bei dem Standpunkt der Monatschrift bedarf es keiner weiteren Erörterungen, da die Schwierigkeiten des Aufstiegs der Begabten und Tüchtigen von den Realanstalten zum Studium der sogennnnten geisteswissenschaftlichen Fächer wiederholt an dieser Stelle gewürdigt sind. Matthias.

Deutschkundliche Ferienvorlesungen in Düsseldorf.

Während der diesjährigen Osterferien werden in Düsseldorf in der Aula der Kgl. Kunstakademie vom 19.—21. April wieder deutschkundliche Ferienvorlesungen stattfinden, zu denen der Düsseldorfer Philologenverein ergebenst einladet.

Folge der Vorträge.

Donnerstag, 19. April.

Vorm. 10—11. Dr. Ad. Matthias (Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat, Berlin): Schulstaub und deutscher Unterricht.

$11^1/_2$—1. Dr. Kl. Bojunga (Studienanstaltsdirektor, Frankfurt a. M.): Neue Wege im deutschen Sprachunterricht.

Nachm. $3^1/_2$—$4^1/_2$. Prof. Dr. Board (Direktor der Kgl. Kunstakademie, Düsseldorf): Von deutscher Kunst.

Freitag, 20. April.

Vorm. $9^1/_2$—11. E. Hauptmann (Kreisschulinspektor, Mülhausen Els.): Der Kampf um den Indischen Ozean.

$11^1/_2$—1. Prof. Dr. Wrede (Dozent, Marburg): Über den heutigen Stand der deutschen Mundartenforschung.

Samstag, 21. April.

Vorm. $9^1/_2$—11. Prof. Dr. Küntzel (Dozent, Frankfurt a. M.): Über Friedrich den Großen.

$11^1/_2$—$12^1/_2$. Dr. Deckelmann (Gymnasialdirektor, Viersen): Deutsche Privatlektüre.

Freitag nachmittag nach Wahl entweder Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt oder Ausflug nach Benrath und Zons.

Das Schauspielhaus ermäßigt für die Teilnehmer den Preis des ersten Parketts auf 1,50 M.

Vorherige Anmeldung ist nicht erforderlich, aber um einen Überblick über die Zahl der Teilnehmer zu gewinnen, sehr erwünscht. Von den Teilnehmern werden außer zwei Mark Einschreibegebühr weitere Beiträge nicht erhoben.

Auf Wunsch sind wir gern bereit, auswärtigen Teilnehmern Gasthauszimmer in gewünschter Preislage zu besorgen.

Der Vorsitzende des Düsseldorfer Philologenvereins.
I. V. Prof. Gassmann.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Berufswahl und Berufsberatung.

Mehr als je wird es nach diesem Kriege für unser Vaterland darauf ankommen, daß der rechte Mann an der rechten Stelle steht. Beruht doch hierauf ebensosehr der Erfolg des einzelnen wie der des Staates — man denke allein an Bismarck und Hindenburg. So wichtig aber die Wahl des richtigen Berufes ist, so schwer ist sie auch zu treffen, sonst würden nicht so viele zu finden sein, die außer allem Zweifel der eben angeführten Forderung nicht gerecht werden. Nun ist zur befriedigenden Lösung jeder Aufgabe Zeit nötig, und zwar um so mehr, je schwieriger sie ist. Gut Ding will Weile haben. Man möchte daher annehmen, daß eingedenk dessen Eltern wie Kinder bestrebt sein müßten, sich nicht zu spät über diesen Punkt klar zu werden, oder doch Rechenschaft abzulegen. Das ist aber vielfach durchaus nicht der Fall: man steuert einfach auf den Berechtigungsschein los, „den der Junge ja doch haben muß", oder gar auf das Reifezeugnis, mit dem man, wie es so schön heißt, „alle Karrieren einschlagen kann", und verschiebt so die Entscheidung, von der das Wohl und Wehe eines Menschen abhängt, oft bis zum letzten Augenblick, um sie dann dem Zufall zu überlassen oder womöglich über das Knie zu brechen. Richtig ist das ganz sicher nicht. Aber vielleicht liegt es weniger an dem guten Willen, mit diesem leider noch recht verbreiteten Brauch zu brechen, als daran, daß es tatsächlich heutzutage außerordentlich schwer ist, sich in dem Wirrsal der verschiedenen Berufe allein zurechtzufinden, und, falls dies geschehen, nun auch den richtigen zu treffen. Es käme also vor allem darauf an, dieser Schwierigkeit Herr zu werden durch planmäßige Berufsberatung auch der Zöglinge der höheren Schulen. Wer soll sich aber dieser, wenn auch lohnenden, so doch keineswegs leichten Aufgabe unterziehen? Es lag nahe, und ist in neuester Zeit daher auch versucht worden, sie der Schule selbst zuzuweisen[1]). Jedenfalls wird diese über kurz oder lang dazu Stellung nehmen müssen. Es wird sich also darum handeln, festzustellen, ob die höhere Schule Berufsberatung treiben darf oder gar soll, wie weit sie es überhaupt kann, und in welcher Weise es etwa zu geschehen hätte.

Bei der Erörterung der ganzen Angelegenheit kommt es demnach auf die Beantwortung der Frage an: Hat die höhere Schule das Recht oder

[1]) Vgl. J. Kuckhoff, Höhere Schulbildung und Wirtschaftsleben. Erwerbsaussichten und Berufsberatung für Schüler höherer Lehranstalten. Volksvereins-Verlag G. m b. H. M.-Gladbach 1916.

gar die Pflicht, sich um diese Dinge zu kümmern, also die Schüler bei der Wahl ihres zukünftigen Berufes zu beeinflussen? Es ist die eigentliche Vorfrage, die erledigt werden muß, ehe man sich der weiteren Auseinandersetzung zuwendet. Sie wird von einer Seite bejaht[1]). Die Schule habe, so meint man, durch die Aufnahme der Schüler und durch ihre teilweise Förderung auch zum guten Teil die Verpflichtung mit übernommen für die Möglichkeit des Erwerbs zu sorgen. Diese Auffassung dürfte aber unhaltbar sein. Denn kein Mensch ist gezwungen, sein Kind auf die höhere Schule zu schicken, wie andererseits die höhere Schule die Aufnahme eines Schülers nicht verweigern kann, der geistig weit genug ist. Von einer Förderung wider Willen des Geförderten kann erst recht nicht die Rede sein. Es ist im Gegenteil in aussichtslosen Fällen recht schwer, die Eltern zu überreden, daß sie die Mahnung befolgen: Laßt, Vater, genug sein das grausame Spiel. Und wird, etwa in Untersekunda, auf Wunsch wirklich einmal der Rat erteilt, den Schüler weiter auf die Anstalt zu schicken, so erfolgt er stets unverbindlich. Natürlich wird die Schule schon aus Wohlwollen für ihre Zöglinge, zu dem die Rücksicht auf das Wohl des Vaterlandes tritt, es sich angelegen sein lassen, den wirklich Tüchtigen Bahn zu schaffen und sie bezüglich ihrer Zukunft zu beraten, so weit es eben möglich ist. Aber ein Recht, oder gar die Pflicht, ihre Berufswahl zu beeinflussen, hat sie nicht[2]).

Soweit es möglich ist, sagte ich, und damit kommen wir zu der zweiten Frage, ob die Schule überhaupt Berufsberatung treiben kann. Die Dinge liegen nämlich nicht so einfach, wie mancher meint. Man hat wohl gesagt: „Das Ziel der Berufsberatung für die höheren Lehranstalten muß sein, den jugendlichen Nachwuchs nach seiner Neigung und nach dem Grade seiner Fähigkeiten in das Berufsleben einzuführen, das heißt, auf jeder Stufe der höheren Bildung, sobald der Schüler das Maß seines Könnens erreicht hat, ihn an die richtige Stelle im Leben abzugeben“[3]). Das hört sich sehr schön an. Es ist aber, um Enttäuschungen vorzubeugen, unbedingt nötig, darauf hinzuweisen, daß doch die Schwierigkeiten weit größer sind, als es nach den eben angeführten Worten erscheinen möchte[4]). Natürlich kommt es oft genug vor, daß Eltern an Kindern allerhand sogenannte Talente zu entdecken oder zu vermissen glauben. Das geschieht zum Beispiel zunächst, sobald diese anfangen, zu bauen, zu kneten oder zu zeichnen. Doch ist zu bemerken, daß es sich hier um eine gewisse natürliche und daher bei unverbildeten Kindern verhältnismäßig häufige Fähigkeit handelt, eine Fähigkeit, die bei uns Erwachsenen nur verkümmert ist, weil wir sie nicht geübt haben. Man kann also hieraus noch keine sicheren Schlüsse ziehen, obwohl es sich lohnt, weitere Beobachtungen anzustellen, und — schon aus diesem Grunde — jene Fähigkeiten auch auf der Schule zu pflegen. Schlimmer ist es, wenn dann später

[1]) Kuckhoff a. a. O. S. 125 (vgl. auch S. 117).

[2]) Das muß besonders gegenüber solchen Vorschlägen betont werden, wie sie Kuckhoff a. a. O. auf S. 117 macht.

[3]) So Kuckhoff a. a. O. S. 105.

[4]) An anderer Stelle (S. 116) gibt K. dies wenigstens für die kleineren Schüler zu.

eins der vielen Genies wider Willen unter eigenen und fremden Qualen endlich gelernt hat, ein Stückchen — womöglich recht mechanisch — auf dem unvermeidlichen Klavier zu spielen und nun für musikalisch oder „sehr" musikalisch gehalten wird. Geradezu bedenklich aber wird der Fall bei dem lieben Sohne, der zu bequem war, rechtzeitig die unbequemen Vokabeln oder Lehrsätze zu lernen, und von dem nun erklärt wird: „Er hat kein Talent für die Sprachen", oder „Für Mathematik ist er eben nicht begabt" und so weiter. Damit kann und soll natürlich nicht bestritten werden, daß gewisse, bei den verschiedenen Kindern verschiedene Anlagen vorhanden sind. Durchaus nicht! Wer sich aber mit diesen Dingen näher beschäftigt und etwa mitgewirkt hat, bei den Versuchen, die Schüler auf der Oberstufe je nach ihren Fähigkeiten oder Neigungen einem dementsprechenden Unterrichtsgange zuzuführen, we ß und wird, falls er nicht durch vorgefaßte Meinung befangen ist, bestätigen, wie außerordentlich schwer es ist, die wirklichen Anlagen eines Menschen zu erkennen. Und die Schwierigkeit erhöht sich in dem Maße, wie die Altersgrenze heruntergesetzt wird. Man darf bei dieser Gelegenheit vielleicht an das Urteil erinnern, das Goethe in seiner Lebensbeschreibung mit den Worten fällt: „Das Wachstum ist nicht bloß Entwicklung; die verschiedenen organischen Systeme, die den einen Menschen ausmachen, entspringen auseinander, folgen einander, verwandeln sich ineinander, verdrängen einander, ja gehen ineinander auf, sodaß von manchen Fähigkeiten, von manchen Kraftäußerungen nach einer gewissen Zeit kaum eine Spur mehr zu finden ist. Wenn auch die menschlichen Anlagen im ganzen eine entschiedene Richtung haben, so wird es doch dem größten und erfahrensten Kenner schwer sein, sie mit Zuverlässigkeit im voraus zu verkünden; doch kann man hinterdrein wohl bemerken, was auf ein Künftiges gedeutet hat." So Goethe. Die hinterdrein gewonnene Erkenntnis ist nun aber leider für unseren Zweck der Berufsberatung natürlich wertlos. Dabei ist in Wirklichkeit der von Goethe geschilderte Gärungsvorgang sehr oft bei sechszehn-, oft bei achtzehn- bis zwanzigjährigen Menschen noch nicht beendet, die deshalb noch lange keine Schwachköpfe oder unentschlossenen Naturen sind. Andere Umstände rein persönlicher oder gesellschaftlicher Art kommen hinzu. Und angesichts alles dessen soll die Anstalt den Schüler abgeben, „sobald er die Grenze seines Könnens erreicht hat"? Wer möchte sich wohl anmaßen, das mit der Sicherheit zu beurteilen, die erforderlich wäre, um bestimmend in das Leben eines Menschen einzugreifen! Ein Schüler ist eben kein Pflaumenbaum, dem man die Schüttelreife ansehen kann. Wie mancher tüchtige Mann wäre nie zu dem von ihm erreichten Ziele gelangt, wenn die Schule nach dem Maße seines dort bewiesenen Könnens oder vielmehr Nichtkönnens, an dem verschiedene Umstände schuld sein mochten, seine Eltern hätte beeinflussen dürfen! Nein! Das ist kein Ideal[1]), das ist graue Theorie, und wenn die höhere Schule — wie gesagt freiwillig — überhaupt sich der, wie wir sehen, außerordentlich verantwortungsvollen Aufgabe unterziehen will, Berufsberatung zu treiben, so

[1]) Kuckhoff a. a. O. S. 106 oben.

geht das nur auf dem Wege wohlwollenden Hinweises, ohne jede Spur von Zwang oder Druck.

Es liegt also in der Natur der Sache, daß allzuviel in dieser Hinsicht nicht geschehen kann. Wenn aber überhaupt der Versuch gemacht werden soll, auch dieser Frage organisatorisch näher zu treten, so ist das, wie sich aus den obigen Ausführungen von selbst ergibt, allerdings nur dort möglich, wo man den zu Beratenden einigermaßen kennt, also nicht im Anschluß an eine örtliche Berufsberatungsstelle, mit der man, wo sie überhaupt da ist, natürlich Fühlung nehmen wird, sondern in erster Linie innerhalb der eigenen Anstalt. Das sollte aber auch mit Nachdruck, wenngleich ohne übertriebene Erwartungen, ruhig versucht werden, schon des wirklichen, in die Augen springenden Gewinnes wegen: Wenn der Schüler und seine Eltern mit sich und den Lehrern darüber zu Rate gehen, was er werden will, und dann dauernd beobachtet wird, ob der in Aussicht genommene Beruf nach der ganzen Anlage und den sonstigen Verhältnisssn des Schülers wohl der richtige ist, so muß etwas ganz anderes für den einzelnen und für den Staat herauskommen, als von dem oben geschilderten Standpunkte aus, daß der Schüler „erst einmal das Einjährige" machen soll. Natürlich muß die Beratung in anderer Form erfolgen, als bisher. Ich meine damit natürlich nicht die bekannten Ratschläge: „Geh' auf die Klippschule", „Werde Schuster" und so weiter, die gewöhnlich und mit Recht nicht tragisch genommen werden, sondern die ernsten, wohlgemeinten Vorschläge, die der eine oder andere Freund oder Lehrer gemacht hat, oft nach rein persönlichem, wenn auch bestem Ermessen, ohne Fühlungnahme mit anderen, die vielleicht von dem Beratenen ein ganz anderes Bild haben, oft sogar nur auf Grund eigener schmerzlicher Erfahrung. So wurde einmal ein Abiturient auf die Mitteilung hin, daß er Oberlehrer werden wolle, von einem seiner Lehrer mit den Worten abgekanzelt: „Oberlehrer wollen Sie werden? Sie sind wohl verrückt? Na, sie werden ja sehen! Die Ukasse, die Ukasse!" Der Genannte hat sich freilich nicht abschrecken lassen und es bis heute noch nicht bereut, daß er dieser Warnung eines überaus verständigen und wohlmeinenden Mannes nicht gefolgt ist, der obendrein den Beruf, vor dem er warnte, geradezu vorbildlich ausfüllte. Aber in wie vielen Fällen geht es anders, und dem Beratenen geht schließlich das berühmte Mühlrad im Kopfe herum, wenn er nicht gar zum Verratenen wird. Diese „wilde" Berufsberatung, wie ich sie nennen möchte, gilt es also nach Möglichkeit in eine planmäßige zu verwandeln. Das Wie dürfte auch bei gutem Willen und allseitiger Mitwirkung, vor allem der Eltern, Behörden und sonstigen Organisationen, nicht so schwierig zu erledigen sein. Man hat vorgeschlagen, der Klassenleiter solle seine Schüler auf die verschiedenen Berufe hinweisen, „vorausgesetzt, daß er sie selbst kennt[1])". Es ist aber klar, daß mit einem System, welches auf so unsicheren Füßen steht, nichts anzufangen ist. Auch der Anstaltsleiter wird — wenigstens für sich allein — sich der Sache nicht annehmen können, weil dann immer noch die Gefahr subjektiver Beratung bestände.

[1]) Kuckhoff a. a. O. S. 120. Auf S. 125 spricht er aber selbst von der Bildung solcher Ausschüsse.

Vielmehr muß, wenn wirklich Stetigkeit und Ordnung in das Ganze kommen soll, ein Ausschuß sich mit der Angelegenheit befassen, der von dem allgemeinen Lehrerrat auf längere Zeit gewählt wird. Ihm würde es obliegen, den einschlägigen Stoff zu sammeln und zu sichten. Höchst wünschenswert wäre es natürlich, wenn er dabei von den Behörden usw., unterstützt würde, die ja selbst daraus Vorteil zögen, und wenn vielleicht der Herr Unterrichtsminister in Berlin eine Hauptstelle für Berufsberatung einrichtete, die, von allen Provinzialbehörden gefördert, ihr Material, vor allem die Mitteilungen der Ministerialblätter, der Beratungsstelle der einzelnen Anstalten leicht zuführen könnte[1]). Es ist in dieser Hinsicht schon mancherlei geschehen, wenn auch nur gelegentlich, und die betreffenden Mitteilungen bilden ein ganz stattliches Aktenbündel, das aber nicht richtig ausgenutzt werden konnte, eben in Ermangelung einer Anstaltsstelle für Berufsberatung. Falls wir erst eine solche hätten, könnte diese dann an der Hand ihrer Sammlung Berufsübersichten[2]) anfertigen, dafür sorgen, daß sie auf dem Laufenden bleiben, in allen Klassen von Quarta aufwärts aufgehängt und auch den Eltern zugänglich gemacht würden. Ebenso wäre eine Handbücherei mit den wichtigsten in Betracht kommenden Werken Eltern wie Schülern — etwa im Sprechzimmer — zur Verfügung zu stellen. Außerdem müßte eine solche Beratungsstelle durch Fragebogen[3]) regelmäßig ermitteln, was die einzelnen werden sollen oder wollen — das deckt sich nämlich nicht immer. Es würde ferner seine Sache sein, etwaige Anfragen in Berufsangelegenheiten von seiten der Eltern zunächst zu sammeln und dann gemeinsam mit den Fragebogen in einer Lehrerberatung, und zwar einer allgemeinen[4]), am besten der ersten nach den Weihnachtsferien, vorzulegen. Nachdem diese sich geäußert hat, müßte dann die eigentliche Besprechung mit den Eltern einsetzen, die noch durch allgemeine Aufklärungsarbeit, etwa auf Elternabenden, ergänzt werden sollte. Der Beratungsausschuß könnte sogar — natürlich ohne die umständliche Inanspruchnahme der Konferenz, aber unter Hinzuziehung von zwei, gleichfalls gewählten, ständigen Beiräten — die Stellenvermittlung übernehmen, die erfahrungsgemäß um die Osterzeit herum einsetzt. Das ist bisher auch schon geschehen in der Weise, daß die Arbeitgeber sich an einen der Herren des Kollegiums oder an den Anstaltsleiter wandten, aber es ist klar, daß auch hier Organisation von Vorteil wäre.

Man hat behauptet, daß die höheren Schulen in der Frage der Berufsberatung bisher nichts oder so gut wie nichts getan hätten. Das trifft, so allgemein gesagt, wohl kaum zu. Aber es könnte — und sollte daher — versucht werden, durch planmäßige Arbeit, die bisher tatsächlich gefehlt hat, noch mehr zu erreichen. Wenn das in den naturgemäß gegebenen, bescheidenen

---

[1]) Vgl. auch den Aufsatz von A. Hedler, Berufsberatung an den höheren Schulen (Deutsches Philologenblatt 24. Jahrg. Nr. 32).

[2]) Auch von Kuckhoff a. a. O. S. 120 empfohlen.

[3]) Die von Kuckhoff vorgeschlagenen Muster sind nicht schlecht, lassen aber die Möglichkeit außer acht, daß der Schüler sich noch nicht klar ist (s. o.).

[4]) Die Klassenkonferenz, wie K. (S. 123) vorschlägt, dürfte nicht zuständig sein. Man würde sich mancher wichtigen Stimme berauben.

Grenzen geschähe, so kämen wir noch lange nicht in die Gefahr, daß der reine Nützlichkeitsstandpunkt ausschlaggebend würde. Der bloße Versuch, sich gar zu früh auf den zukünftigen Beruf einzurichten, unter Vernachlässigung der Fächer, die man dazu nicht zu „brauchen" glaubt, dürfte jeden Schüler unter schmerzlichen Erfahrungen bald zu besserer Einsicht bringen. Es ist — wenigstens bei uns in deutschen Landen — in dieser Beziehung schon dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Andere Einwände aber müßten zurückstehen, zumal da es keiner umstürzenden und kostspieligen Reformen von obendrein zweifelhaftem Wert[1]) bedarf. Gilt es doch auch hier letzten Endes das Wohl des großen Ganzen! Nur auf das Eine muß nochmals und immer wieder hingewiesen werden: die Schule kann hier nur helfen, die Hauptsache bleibt nach wie vor, daß die Schüler sich selbst mit dieser Frage beschäftigen, und vor allem, daß die Eltern ihre Kinder[2]) daraufhin beobachten. Dies aber zu tun, und zwar rechtzeitig zu tun, ist nicht nur zu ihrem eigenen Vorteil, sondern Pflicht aller gegenüber dem Vaterlande.

Hiernach würden sich etwa folgende

Leitsätze

für die etwaige Einrichtung einer Anstaltsstelle für Berufsberatung ergeben:

1. Die an sich schon große, durch den Krieg noch gesteigerte Schwierigkeit und Bedeutung der Berufswahlfrage läßt es geraten erscheinen, ihre Lösung auch für die Zöglinge der höheren Schule durch rechtzeitig einsetzende, planmäßige Berufsberatung zu erleichtern.
2. Diese Berufsberatung hat die Aufgabe, auf die Wege aufmerksam zu machen, die ins Leben führen, gleichzeitig nach Kräften die Anlagen und Neigungen der verschiedenen Schüler festzustellen und sie dazu anzuleiten, sich, wenn möglich, selbst darüber klar zu werden. Sie will ihnen und den Eltern auf Grund der gewonnenen Einsicht unter Berücksichtigung sonstiger Umstände mit Rat und Tat zur Seite stehen.
3. Die Beratungsstelle ist für die höheren Schulen in erster Linie die einzelne Anstalt, und zwar der allgemeine Lehrerrat.
4. Die Geschäftsführung der Beratungsstelle wird besorgt von einem engeren Ausschuß, dem Arbeitsausschuß. Er besteht aus dem Anstaltsleiter und zwei von dem Lehrerrat auf eine bestimmte Zeit gewählten Lehrern, dem Obmann und seinem Stellvertreter. Er wird in Fragen der Stellenvermittlung durch vier in derselben Weise gewählte Lehrer, zwei Beiräte und deren Stellvertreter, erweitert, die zusammen mit ihm den Stellenvermittlungs-Ausschuß bilden.

---

[1]) Wie sie Kuckhoff (a. a. O. S. 106ff.) vorschlägt.

[2]) Selbstverständlich gilt dies, wie auch das Vorhergesagte ebenso von Knaben wie von Mädchen. Daß auch an Lyzeen planmäßige Berufsberatung Gutes stiften würde, worauf K. Stegemann (Deutsches Philologenblatt 24. Jahrg. Nr. 36) hinweist, unterliegt keinem Zweifel.

Die Tätigkeit des Arbeitsausschusses ist vorbereitender und ausführender Art:

a) Er sammelt den einschlägigen Stoff, sichtet ihn, und macht ihn den Eltern und Schülern zugänglich durch eine Handbücherei — im Sprechzimmer — und durch Übersichtstafeln — im Sprechzimmer und in den Klassen.

b) In jedem Jahre, etwa kurz vor Weihnachten, stellt er durch Fragebogen in den Klassen von Quarta an aufwärts fest, ob die Schüler schon einen Beruf ins Auge gefaßt haben und, zutreffendenfalls, welchen. Ebenso sammelt er etwaige Anfragen von Eltern und Angebote von Arbeitgebern, die schriftlich, und zwar im allgemeinen in oder vor den Weihnachtsferien „an die Beratungsstelle der Anstalt z. H. des Anstaltsleiters" einzureichen sind.

c) Er unterbreitet bei der ersten Beratung nach den Weihnachtsferien Fragebogen und Anfragen dem allgemeinen Lehrerrat, der dazu Stellung nimmt. Etwaige Angebote werden dem Stellenvermittlungsausschuß zur Erledigung überwiesen.

d) Hiernach erfolgt die eigentliche Verhandlung mit den Eltern oder Arbeitgebern durch den Klassenleiter im Beisein, bzw. bei schriftlicher Erledigung unter Gegenzeichnung des Anstaltleiters.

5. Für Ratschläge oder Vermittlungen, die auf anderem Wege erfolgen, lehnt die Schule jede Verantwortung ab.

Düren. M. Weyrauch

Das geschichtliche Hilfsbuch — ein Schädling.

Daß der Erfolg des geschichtlichen Unterrichts im Ganzen kein sehr erfreulicher ist, wird wohl kaum bestritten werden können. Rohrbach klagt in seinem „Deutschen Gedanken" mit Recht über den Mangel an geschichtlicher Bildung auch in den führenden Schichten unsers Volkes. Eine genauere Feststellung der durchschnittlichen Höhe dieser Bildung ist freilich nicht wohl möglich. Aber die Herrschaft zahlreicher Vorurteile, die Leichtigkeit, mit der irgendeine die Tatsachen verkehrende Phrase weite Kreise in ihren Bann schlägt, beweisen besser als statistische Aufnahmen. Denn für Phrase und Vorurteil ist mangelhafte geschichtliche Bildung der beste Nährboden. Hier sei nur an das gläubige Nachbeten der Formeln „französische Ritterlichkeit" und „englische Freiheit" erinnert sowie daran, daß sehr beträchtliche Teile unsers Volkes, und gerade solche, die es besser hätten wissen müssen, in der Vorstellung befangen waren, Frankreich sei die „Mutter der Freiheit und Zivilisation Europas" und England seit alters der „Beschützer der kleinen Staaten." Und welche schiefen und falschen Urteile herrschten über unser eigenes Wesen, über unsere eigene Stellung in der Völkerwelt! Die Phrase von dem „Emporkömmling unter den Nationen," die Verwunderung darüber, daß „das Volk der Denker und Dichter" sich ziemlich plötzlich „verwandelt" haben sollte in ein solches kühn und fest zugreifender Unternehmer u. dgl. m.

zeigen doch deutlich eine sehr geringe Vertrautheit mit unserer eigenen Geschichte, die ein Deutsches Reich von festem Bau, stattlichem Umfang und weitem Machtbereich schon kennt, wo von Frankreich und England noch gar keine Rede war, der auch das rücksichtslose Anpacken, das tatkräftige Sichdurchsetzen keineswegs „neue" Züge in unserm Volkscharakter sind.

Über die praktische Bedeutung solcher Unkenntnis unseres eigenen Wesens sowie des der anderen Völker braucht man wohl kein Wort zu verlieren. Beseitigen läßt sie sich aber nur durch eine sorgfältige geschichtliche Bildung, zumal anzunehmen ist, daß die Möglichkeit, das uns feindliche Ausland aus eigener Anschauung kennen zu lernen, nach diesem Kriege kaum sehr groß sein wird.

Die Geschichtslehrer wird man für den Mißerfolg des Geschichtsunterrichts kaum verantwortlich machen können. Die Zahl der weniger Geschickten wird unter ihnen nicht größer sein als unter den Vertretern der anderen Fächer. Dagegen ist gewiß die Tatsache von großem Gewicht, daß die Geschichte immer noch eine sehr untergeordnete Rolle im Unterricht spielt. Aber mit diesem Übelstand müssen wir nun einmal rechnen. Und es entsteht die Frage, wie wir gleichwohl bessere Erfolge erzielen können.

Da scheint mir nun eines unserer Lehrmittel in seiner schädlichen Wirkung bisher nicht genügend gewürdigt worden zu sein. Es ist das Hilfsbuch, dieses Mittelding zwischen Leitfaden und Lesebuch. Das Hilfsbuch wählt aus dem Stoff nur das Notwendige aus, und gibt dies in gedrängter Kürze. Seine Lektüre ist deshalb nichts weniger als ein Genuß. Vom freiwilligen Lesen schreckt es vielmehr geradezu ab. Mithin wird der Schüler es niemals zu selbständigen freiwilligen Wiederholungen benutzen. Es würde ihm dabei auch wenig nützen. Denn was es gibt, ist ja doch nur ein Gerippe, das nur der noch unter dem frischen Eindruck der letzten Unterrichtsstunde Stehende zu einem lebensvollen Bilde sich zu gestalten vermag. Aber auch dem besten Gedächtnis entschwindet im Laufe der Zeit das Wort des Lehrers. Und so starrt dem Schüler, der nach Wochen wieder einmal einen Abschnitt sich vergegenwärtigen will, häßlich und abstoßend nur noch das klappernde Knochengerüst entgegen. Ja schon bei seiner ersten Benutzung, nachdem die Materie soeben in der Schule durchgearbeitet worden ist, wirkt das Lehrbuch vielfach schädlich. Da es, wenn auch nur knapp und zusammengerafft, doch immerhin in ganzen Sätzen erzählt und schildert, so verführt es zum Auswendiglernen. Und nichts ist schrecklicher, als wenn so ein Untertertianer etwa anhebt: „Heinrich war ein tüchtiger Fürst, bemüht, das unter seinem Vorgänger aus den Fugen gegangene Reich wieder aufzurichten". Ein großer Teil der Schüler wird so durch das Hilfsbuch systematisch versimpelt. — Auch das ist zu berücksichtigen, daß die Werturteile, die das Hilfsbuch bringt, ganz anders auf den Schüler wirken als die, die er im Unterricht von dem Lehrer hört oder die er in einer ausführlichen Darstellung liest. Denn in diesen beiden Fällen erwachsen solche Urteile aus einer umständlichen, gründlichen Darlegung und Abwägung. Dort aber treten sie, vielfach eines Beweises oder eines Beleges ermangelnd, peremtorisch auf, unterdrücken das Nachdenken,

verführen zur Oberflächlichkeit und zu der Ansicht, daß das Aburteilen über Personen, Ereignisse und Zustände der Endzweck der Geschichte sei.

Mithin wäre es das Beste, das Hilfsbuch durch einen Leitfaden zu ersetzen und daneben dem Schüler ein Lesebuch in die Hand zu geben. Der Leitfaden dürfte nichts anderes als eine erweiterte Geschichtstabelle sein — etwa in der Art der summarischen Übersichten, die neuerdings einigen Hilfsbüchern (z. B. Brettschneider) angehängt werden. Urteile sind aus solchen Büchern natürlich unbedingt fernzuhalten. Und zum Auswendiglernen eignen sie sich ja von vornherein gar nicht.

Seine unentbehrliche Ergänzung aber hat der Leitfaden in dem Lesebuch. Unter einem solchen verstehe ich aber die Darstellung mindestens von der Ausführlichkeit der Deutschen Geschichte David Müllers. Ja, für die oberen Klassen kämen vielleicht gar Werke wie die Dietrich Schäfers und Oskar Jägers in Betracht. Das Richtigste wäre wohl, hier den Schülern oder den Eltern eine gewisse Freiheit zu lassen. Für die Oberstufe wenigstens wäre das wohl unbedenklich und empfehlenswert.

Die Arbeit des Lehrers wird dadurch, daß der Schüler ein solches Buch besitzt, keineswegs überflüssig gemacht. Denn das lebendige Wort behält auch neben der vollendetsten gedruckten Erzählung seinen besonderen Wert. Ja, indem der Vortrag deutlicher als das Buch das Wesentliche hervortreten läßt und die anschließende Erörterung über manches Mißverständnis Klarheit bringt, leitet der Lehrer überhaupt erst zu einer richtigen Benutzung des Buches an.

Der Hauptwert des Lesebuches aber besteht darin, daß es dem Schüler ermöglicht, jederzeit selbständig zu wiederholen. Daß dazu seine lebensvolle Ausführlichkeit geradezu einladet im Gegensatz zu der nüchternen Zusammenfassung des Hilfsbuches, ist ja klar. Ebenso auch, daß der Schüler aus der Lektüre eines etwa vier Seiten langen Abschnittes eine ganz andere Auffrischung seines Gedächtnisses erfährt als aus dem Durchlesen von etwa acht Zeilen im Hilfsbuch. Ob hierbei das, was er in der entsprechenden Geschichtsstunde vor Wochen erfahren hat, wieder in seinem Gedächtnis lebendig wird, ist doch wohl mindestens zweifelhaft. Auch das ist nicht zu unterschätzen, daß das Lesebuch dem Schüler ermöglicht, sich selbständig über Personen, Tatsachen und Verhältnisse zu unterrichten, die in anderen Fächern an ihn herantreten. So erwächst ihm zugleich eine Ahnung von dem inneren Zusammenhang der Fächer, die im allgemeinen als ein chaotisches, vielfach sich störendes Nebeneinander an ihn herantreten.

Wünschenswert bleibt ja gewiß eine Vermehrung der Geschichtsstunden. Und sie wird sicherlich eine wesentliche Besserung der historischen Bildung unsers Volkes bewirken. Aber bei der jetzigen Lage — und auch wenn später die gewünschten Änderungen eintreten sollten — wird das Lesebuch segensreich wirken. Und darum wäre als nächstes Ziel anzustreben: Beseitigung des Hilfsbuches und dafür Einführung von Leitfäden und Lesebüchern.

Berlin-Pankow. Hans Haefcke.

Johannes Imelmann †.

Mit Johannes Imelmann ist am 2. Februar d. J. eine der eigenartigsten und wertvollsten Persönlichkeiten dahingeschieden, die aus dem Oberlehrerstande im letzten Menschenalter hervorgegangen ist. Er hat nicht nur in den Seelen der zahlreichen Schüler, die während seiner Lehrtätigkeit am Joachimsthalschen Gymnasium und in manchem enger begrenzten Kreise von ihm empfangen und lernen durften, ein dankbares Andenken hinterlassen; auch den vielen in geistiger Arbeit stehenden Männern, mit denen er in engerer oder fernerer Berührung gestanden hat, wird sein Bild in lebensvollen und sympathisch verehrungswürdigen Zügen und einem durchaus individuellen Gepräge im Gedächtnis bleiben.

Ein umfassendes Wissen, ein außergewöhnliches Gedächtnis für Erlebtes und Gelesenes, eine noch im Alter fast unbegrenzte Aufnahmefähigkeit bildeten die Grundlagen seines Wesens. Er besaß eine Universalität der Interessen und der Bildung, wie sie vor 100 Jahren in der klassischen Zeit deutschen Geisteslebens öfter vorkam als jetzt, und er pflegte sie mit Bewußtsein und Absicht als eine Art Vermächtnis jenes großen Zeitalters. Bis in seine letzten Lebensjahre hinein verfolgte er mit einem erstaunlichen Bildungsdurst alle wichtigen Neuerscheinungen auf literarischem Gebiete. Er lebte nicht nur, wie man von den Gebildeten unserer Zeit gesagt hat, in drei, sondern in fünf Sprachen, denn die lateinische und griechische Literatur und die fortschreitenden Bestrebungen der klassischen Philologie waren ihm ebenso vertraut wie das französische und besonders das englische Schrifttum, während sein wärmstes Interese doch stets der Entwicklung des deutschen Geisteslebens galt. Kaum minder lebhaft aber war sein Bedürfnis nach persönlicher Berührung mit den Autoren, deren Werke ihm etwas gesagt hatten, und sonst mit Männern, die ihm einen geistigen Wert verkörperten. Und alle, die ihn kennen lernten, wußte der äußerlich unscheinbare Mann zu fesseln durch die Schärfe seiner Auffassung, die Feinheit seines Urteils und durch eine glückliche Gabe, seine Gedanken in treffenden, oft witzigen Wendungen zu kurzem Ausdruck zu bringen

Was nun aber seiner ganzen Art einen besonderen Charakter gab, war daß er schriftstellerisch nicht tätig war, nicht tätig sein wollte. Auch hier hat er mit bewußter Absicht seine Eigenart kultiviert: in einer Zeit und in einer Umgebung, wo es zum Herkommen gehört, sich in irgend einer Weise literarisch bemerkbar zu machen, verzichtete er, der an Geist und Wissen den Durchschnitt der schreibenden Gelehrten und Pädagogen beträchtlich überragte, so gut wie ganz auf schriftstellerische Tätigkeit. Er pflegte, wenn man ihn danach fragte, lächelnd zu sagen, es müsse auch Leser geben und seine Lebensaufgabe sei es eben, ein Leser seiner Zeitgenossen zu sein. Er deutete damit schonend auf eine allgemeine Zeiterscheinung hin, die man auch beträchtlich bitterer ausdrücken könnte. Im Grunde aber war es wohl die umfassende Rezeptivität selber, die eine eigene literarische Produktivität in ihm nicht aufkommen ließ, seiner Persönlichkeit jedoch um so mehr Reichtum und Gehalt verlieh. Immerhin hat er, mehr seinen Freunden als der Welt, einige

wertvolle Denkmäler seiner philologischen Bildung hinterlassen. Denn er war ein Philologe im alten guten Sinne des Wortes: mit der Beherrschung der Methoden und der Sache verband er ein ausgeprägtes ästhetisches Empfinden, einen feinsinnigen literarischen Geschmack. Seine Zusammenstellung von Übersetzungen des Horazschen Liebesgedichtes „Donec gratus eram tibi" zeigte dieses letztere; in umfassenderem Maße hat sein Kommentar zu Schillers Künstlern sein philologisches Können bewiesen.

Beides waren freilich nur Gelegenheitsarbeiten, ebenso wie einige unmittelbar für die Schule bestimmten Veröffentlichungen. Sein Leben im Ganzen war der inneren Erweiterung, der ständigen Aufnahme gewidmet. Lebensarbeit und geistiger Genuß verbanden sich bei ihm in einer schönen Harmonie, die der Rastlosigkeit des heutigen Gelehrtentums wie des modernen Menschen überhaupt zumeist fremd ist. Er war mehr eine beschauliche als eine aktive Natur. Er wollte für sich selbst nichts als Freiheit und Muße und die Freundschaft geistig hochstehender Menschen, mit denen er Gedanken und Interessen teilen konnte. Die erstere hat ihm das Glück, die letztere das Verdienst seiner Persönlichkeit denn auch in umfassendem Maße zugeführt: sein Leben war — wenigstens in den letzten Jahrzehnten — die Existenz eines Epikuräers im ursprünglichen und edlen Sinne des Wortes: außerhalb des Weltgetriebes, ein ruhiger Betrachter und ein geistiger Genießer, im letzten Grunde auf den eigenen inneren Reichtum gestellt, in stiller Bewegung auf sich selber ruhend.

Daß dieser Mann aus innerer Überzeugung das klassische Gymnasium vertrat, war eine Notwendigkeit, denn er hatte die Antike an sich selbst erlebt und lebte bis zum Ende einen Teil seines geistigen Wesens in ihren Formen aus. Aber mit offenem Verständnis stand er auch den modernen Bestrebungen und Bedürfnissen im Schulwesen gegenüber, wie ihm denn jeder Fanatismus, jede Art von Starrheit völlig fern lag. Einer seiner schönsten Züge war die neidlose Anerkennung, mit der er jeder Leistung anderer, zumal auch jüngerer entgegenkam, die Wärme, mit der er, obschon keineswegs kritiklos, loben, ja, bewundern konnte.

So konnte es kommen, daß er in einer Zeit heftiger Gegensätze und Fehden, ohne aus seinen Überzeugungen einen Hehl zu machen, keinen Gegner hatte und daß seine vornehme und reine Persönlichkeit auch nach dem Tode in entgegengesetzten Lagern gleichmäßig ein verehrendes Andenken zurückläßt.

Posen. Rudolf Lehmann.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1916/17.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt mmatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Wintersemester 1916/17 an den preußischen Universitäten immatriku-

lierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1916/17 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1949 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1130 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

c) in der Juristischen Fakultät 5685 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	3945
„ „ „	„ Realgymnasiums	1166
„ „ „	einer Oberrealschule	574

d) in der Medizinischen Fakultät 7808 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	5089
„ „ „	„ Realgymnasiums	1928
„ „ „	einer Oberrealschule	791

e) in der Philosophischen Fakultät 11597 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	5962
„ „ „	Realgymnasiums	3305
„ „ „	einer Oberrealschule	2330

Hiervon studierten:

1. Philosophie 469 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	280
„ „ „	„ Realgymnasiums	118
„ „ „	einer Oberrealschule	71

2. Klassische Philologie und Deutsch 2460, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1886
„ „ „	„ Realgymnasiums	439
„ „ „	einer Oberrealschule	135

3. Neuere Philologie 2536 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	924
„ „ „	„ Realgymnasiums	948
„ „ „	einer Oberrealschule	664

4. Geschichte 965 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	612
„ „ „	„ Realgymnasiums	276
„ „ „	einer Oberrealschule	77

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3832, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1580
„ „ „	„ Realgymnasiums	1152
„ „ „	einer Oberrealschule	1100

6. Sonstige Studienfächer 1335, und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 680
„ „ „ „ Realgymnasiums 372
„ „ „ einer Oberrealschule 283

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 129 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 46 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasimus;

c) in der Juristischen Fakultät 680 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 456
„ „ „ „ Realgymnasiums 135
„ „ „ einer Oberrealschule 89

d) in der Medizinischen Fakultät 617 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 381
„ „ „ „ Realgymnasiums 166
„ „ „ einer Oberrealschule 70

e) in der Philosophischen Fakultät 1048 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 464
„ „ „ „ Realgymnasiums 309
„ „ „ einer Oberrealschule 275

Hiervon studierten:

1. Philosophie 82 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 52
„ „ „ „ Realgymnasiums 14
„ „ „ einer Oberrealschule 16

2. Klassische Philologie und Deutsch 239 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 154
„ „ „ „ Realgymnasiums 51
„ „ „ einer Oberrealschule 34

3. Neuere Philologie 200 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 69
„ „ „ „ Realgymnasiums 63
„ „ „ einer Oberrealschule 68

3. Geschichte 53 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 26
„ „ „ „ Realgymnasiums 19
„ „ „ einer Oberrealschule 8

5. Mathematik und Naturwissenschaften 330 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 102
   „ „ „ „ Realgymnasiums 120
   „ „ „ einer Oberrealschule 108
6. Sonstige Studienfächer 144, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 61
   „ „ „ „ Realgymnasiums 42
   „ „ „ einer Oberrealschule 41

Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

Im Wintersemester 1916/17 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 147 Studierende teilgenommen, davon 2 Theologen, 6 Juristen, 2 Mediziner und 137 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 5, neuere Philologie 50, Deutsch 50, Geschichte 18, Mathematik und Naturwissenschaften 8, Staatswissenschaften 2, sonstige Fächer 4. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 2 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 93 eines Realgymnasiums, 14 einer Oberrealschule, 35 eines Lehrerinnenseminars. Preußen waren 121, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 23, Ausländer 3.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 44, Bonn 10, Frankfurt 18, Göttingen 23, Greifswald 5, Halle 6, Kiel 12, Königsberg 12, Marburg 8, Münster 9.

Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.

Im Wintersemseter 1916/17 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 73 Studierende der Rechte teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 21, eines Realgymnasiums 37, einer Oberrealschule 14, eines Lehrerinnenseminars 1. Preußen waren 64, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 7, Ausländer 2. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 19 im ersten Semester, 25 im zweiten, 10 im dritten, 8 im vierten, 3 im fünften, 5 im sechsten, 1 im elften.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 46, Bonn 4, Breslau 4, Frankfurt 9, Königsberg 5, Münster 5.

Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen.

Im Wintersemester 1916/17 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 156 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 1 Theologie, 17 Rechtswissenschaft, 5 Medizin und 133 Fächer aus dem Bereich

der philosophischen Fakultät, und zwar 7 klassische Philologie, 61 neuere Philologie, 30 Deutsch, 14 Geschichte, 8 Mathematik und Naturwissenschaften, 13 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern der Kurse hatten das Reifezeugnis des Gymnasiums 4, des Realgymnasiums 2, der Oberrealschule 62, eines Lehrerinnenseminars 78. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 56, Breslau 9, Frankfurt 19, Göttingen 17, Halle 13, Kiel 14, Königsberg 16, Marburg 2, Münster 10.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1916/17 studierten an den preußischen Universitäten 4311 Frauen; im Wintersemester 1915/16 waren es 3781. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1915/16	1916/17
Theologische Fakultät	19	32
Juristische Fakultät	68	65
Medizinische Fakultät	705	794
Philosophische Fakultät	2989	3420

Von den 4311 im Wintersemester 1916/17 studierenden Frauen waren immatrikuliert 3664; die übrigen 647 waren als Gastzuhörerinnen zugelassen.

Die 3664 Immatrikulierten verteilen sich wie folgt:

Theologische Fakultät	8
Juristische Fakultät	59
Medizinische Fakultät	782
Philosophische Fakultät	2815

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches aus dem Gebiet der höheren Knabenschulen nach dem Stande vom 1. Mai 1916.

Nach dem Stande vom 1. Mai 1916 gab es in Preußen 775 höhere Lehranstalten für die männliche Jugend, darunter waren 273 staatliche Schulen, bzw. wurden vom Staate unterhalten. Die Kommunalisierung der höheren Lehranstalten hat im vergangenen Jahre keine Fortschritte gemacht, der Anteil der staatlichen Schulen an der Gesamtzahl ist im Gegenteil eine Kleinigkeit gestiegen (1915 35,06%, 1916 35,20%).

28 Leiter- und 735 Oberlehrerstellen waren unbesetzt. Von den 775 Schulen waren: Gymnasien 244 (Kgl. 168), Realgymnasien alten Stiles 61 (Kgl. 7), Oberrealschulen 87 (Kgl. 7), Realschulen 77 (Kgl. 10), Rf. Gymnasien 1 (städt.), Ref. Realgymnasien 21 (Kgl. 8). Nur 535 = 72,49% waren einfache Anstalten, 240 Schulen = 27,51% waren entweder Doppelanstalten oder in Entwicklung bzw. Umwandlung begriffen. An Doppelanstalten gab es als wichtigste Zwitterbildungen Gymnasien und Relagymnasien 16 (Kgl. 6), Gymnasien und Oberrealschulen 3 (Kgl. 1), Gymnasien und Realschulen 16 (Kgl. 11), Realgymnasien und Realschulen 3 (sämtlich städtisch), Gymnasien und Rf.

Gymnasien 2 (Kgl. 1), Gymnasien und Rf. Realgymnasien 3 (Kgl. 2), Realgymnasien und Rf. Realgymnasien 2 (städt.), Rf. Gymnasien und Oberrealschulen 2 (städt.), Rf. Gymnasien und Realschulen 5 (Kgl. 3), Rf. Gymnasien und Rf. Realgymnasien 6 (Kgl. 2), Rf. Realgymnasien und Realschulen 36 (Kgl. 2), Rf. Realgymnasien und Oberrealschulen 6 (sämtlich städtisch). 63 Anstalten (Kgl. 13, städtisch 50) befanden sich in Entwicklung, das sind 8,13% der Gesamtzahl, 31 = 4% der Anstalten waren in Umwandlung begriffen. Es herrscht also regstes Leben auf dem Gebiete des höheren Knabenschulwesens, und man darf sich dessen freuen, denn wo Leben, da ist auch Fortschritt. Freilich läßt die ziemlich erhebliche Zahl der in einer Umwandlung begriffenen Anstalten auch erkennen, daß namentlich kleinere Städte unsicher und tastend herumexperimentieren. Mit der Vermehrung der Doppel- oder Zwitteranstalten wachsen auch die Riesen- und Elephantenschulen, eine für unser höheres Schulwesen sehr bedauerliche Entwicklung, über die weiter unten nähere Ausführungen gemacht sind.

Die Schülerzahl ist auch im Jahre 1915/16 stark gestiegen. Sie betrug am 1. Mai 1916 251267 gegen 241085 1915, das bedeutet eine Vermehrung von 10182 Schülern oder 4%, im Durchschnitt der letzten 20 Jahre betrug die Vermehrung 3,79%. Die Konzentration der höheren Schuljugend in den Großstädten und damit die Bildung von Elephantenschulen und Riesendoppelanstalten macht immer weitere Fortschritte. Daß diese Entwicklung ungesund ist, wird allgemein anerkannt, und von der Schulverwaltung werden auch Maßnahmen getroffen, um den Zug nach der Großstaldt einzudämmen, bei Lehrern und bei Schülern. Im folgenden ist eine Zusammenstellung gegeben darüber, wie viele Schüler untergebracht sind in Städten von 1—19999 Einwohnern, von 20000—49999, 50000—99999, 100000—199999, 200000 bis 499999 und schließlich in Städten, die mehr als eine halbe Million Einwohner zählen. Die Vorschulen sind nicht berücksichtigt.

	A 1—19 999	B 20 000 bis 49 999	C 50 000 bis 99 999	D 100 000 bis 199 999	E 200 000 bis 499 999	F 500 000 u. darüber
in Zahlen	66504	50384	28691	34560	41225	29783
in Prozenten	26,48%	20,06%	11,42%	13,76%	16,42%	11,86%

Wenig mehr als ein Viertel der Schülerschaft besucht also Kleinstadtgymnasien (A), 42% sind in Großstädten, d.h. in Städten von mehr als 100000 Einwohnern untergebracht.

Mit dieser fortschreitenden Konzentration der höheren Schuljugend in den Großstädten hängt eng die ebenso bedauerliche Zunahme der Massenschulen zusammen. Jeder, der gegen Unterrichtsdrill, öde Gleichmacherei und Schablonisierung des Unterrichtes sich wendet, muß gegen die Schulgroßbetriebe Stellung nehmen. Wie soll in solchen Riesenschulen zu selb-

ständigem Denken angeregt, der Sonderveranlagung der Schüler auch nur in bescheidenem Maße Rechnung getragen werden? Unübersehbar ist die Zahl der Schüler, ein halbes Schock Lehrer wird ihre Erzieher. Sie lernen ihre Schüler kaum kennen, ja sie selbst untereinander bleiben sich fremd. Die Folge ist, daß die Anforderungen an die Schüler in den einzelnen Klassen stark voneinander abweichen, von irgendwelcher Einheitlichkeit in der Behandlung der Schüler, in der Disziplin ist kaum noch die Rede. Der mit Verwaltungsarbeiten überhäufte Direktor fällt als Lehrer so gut wie ganz aus, er hat alle Hände voll zu tun, um die Riesenmaschine äußerlich in Gang zu halten. Es sind vorzugsweise städtische Anstalten, wo unter einem Direktor mehr als 500 Schüler vereinigt sind. Die Unterrichtsverwaltung ist geneigt, Riesenschulen zu teilen, die Stadtverwaltungen dagegen glauben, mit einer Schule und mehreren Klassen auskommen zu können. An der Geldfrage scheitert die Bildungsfrage!

Anstalten mit 200—399 Schülern können als normal gelten, solche mit 100—199 und 400—499 Schülern dürfen als wenig abweichend, Anstalten mit einer Schülerzahl unter 100, bzw. über 500 müssen als anormal bezeichnet werden. Danach ergibt sich in den einzelnen Provinzen folgendes Bild:

	anormal	wenig abweichend	normal	wenig abweichend	anormal	
	unter 100	100—199	200—399	400—499	über 500	davon kgl.
OP.	0	9	15	6	2	2
WP.	1	14	10	4	4	2
Br.	6	25	33	24	21	1
Bn.	0	1	15	20	6	1
Pm.	5	10	10	5	4	1
Ps.	0	9	9	3	6	6
Sl.	2	23	29	14	7	5
Sa.	2	12	29	7	6	1
SH.	1	8	14	1	8	2
Ha.	1	12	23	15	5	1
Wf.	0	14	39	11	13	4
HN.	3	12	23	9	6	1
Rh.	2	32	57	29	29	7
Gesamt-Monarchie	23 =3,00%	181 =23,34%	306 =39,48%	148 =19,09%	117 =15,09%	34

Die Durchschnittsklassenfrequenz belief sich auf 28,84 Schüler, Posen zeigte die stärkste Füllung der Klassen mit 32,09, Pommern die geringste Durchschnittsfrequenz mit 27,07 Schülern. Abgesehen von Posen weisen in sämtlichen Provinzen die städtischen Anstalten stärkeren Klassenbesuch auf als die Kgl. Anstalten, wie aus folgender Übersicht hervorgeht.

Provinz	OP.	WP.	Br.	Bn.	Pm.	Ps.	Sl.	Sa.	SH.	Ha.	Wf.	HN.	Rh.	Gesamtmonarchie
Durchschnitts-Klassenfrequenz sämtlicher Anstalten	29,90	28,28	28,01	27,80	27,07	32,09	28,38	28,51	28,70	28,76	29,98	27,95	29,52	28,84
der Kgl. Anstalten allein	29,05	27,84	23,48	19,08	25,44	32,37	27,84	26,32	26,68	26,32	28,93	25,54	29,14	26,79
der städt. Anstalten allein	31,60	29,30	28,89	29,02	28,40	29,37	28,88	29,91	30,19	31,83	30,22	28,99	29,67	29,71

Die Klassenbesetzung ist an den Kleinstadtgymnasien viel geringer als an den Anstalten der größeren Städte. Ich verweise für die folgenden Ausführungen auf die Tafel auf Seite 176. Danach sind die Städte in sechs Klassen eingeteilt. Die durchschnittliche Klassenbesetzung betrug in den Städten der Gruppe

A = 24,71
B = 29,78
C = 30,39 } Schüler.
D = 31,28
E = 32,07

F (mit Ausschluß von Berlin) 32,54,

also: je größer die Stadt, umso gefüllter die Klassen. Berlin darf für sich den Ruhm in Anspruch nehmen, mit einer Durchschnittsklassenfrequenz von 27.80 Schülern sich günstig von den anderen Großstädten zu unterscheiden.

Greifswald. Günther.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Die heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler und ihre Behandlung in den höheren Lehranstalten.

Die Frage, wie die heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler zu pflegen und vor dem Untergange zu schützen seien, hat Behörden und Vereine schon seit längerer Zeit beschäftigt. In das Volk ist das Verständnis für diese Sache noch nicht allzuviel eingedrungen. Die Opfer, die Unverstand und Gewinnsucht von der Heimatkunst fordern, sind ungezählt, und besser kann es um den Heimatschutz nur werden, wenn es gelingt, diese Kunstwerke „dem Schutze der Allgemeinheit" zu empfehlen. Was man lieben und schätzen soll, muß man kennen; der Weg der Erkenntnis geht am besten durch die Schule. So hat denn auch der Herr Minister durch Erlass vom 10. Februar 1910 bestimmt, daß fortab die höheren Schulen die heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler im Zeichenunterricht zur Behandlung bringen sollen. Sieben Jahre sind seit dieser Zeit verflossen und Versuche mannigfacher Art zur Lösung dieser Aufgabe gemacht worden. Das Zentralinstitut für Erziehung

und Unterricht in Berlin bringt gegenwärtig die Arbeiten der Schüler der Oberrealschule-Süd zu Elberfeld, die unter Leitung des Verfassers dieses Artikels entstanden sind, zur Ausstellung, und da möge es ihm vergönnt sein, seine Auffassung über die Behandlung der Frage etwas näher darzulegen.

Es ist festgestellt worden, daß die Zeichenlehrer der höheren Schulen die verschiedensten Wege beschritten haben, um die ihnen gestellte Aufgabe zur Lösung zu bringen. Verfasser kam bei der Behandlung des Stoffes sehr bald zu der Überzeugung, daß bei den Schülern ein wirkliches Verständnis für das Wesen der Bau- und Kunstdenkmäler nur dann erzielt werden könne, wenn sie angehalten würden, der geschichtlichen Entwicklung derselben zu folgen; und so hat er versucht, sie systematisch mit dem Werden der Baudenkmäler bekannt zu machen.

Im Mittelpunkt der Baukunst des bergischen Landes steht das bergische Haus, das ihm auch sein Gepräge gibt. Es ist ein mit Schiefer bekleideter Holzbau, der sich aus dem niedersächsischen Bauernhaus, dem Urtypus des deutschen Hauses, entwickelt hat. Mit ihm stimmt es auch in der inneren Einrichtung überein, obwohl diese sich seit dem 16. Jahrhundert, dem Eintritt der Industrie in das bergische Land, etwas verschoben hat. So ist die Diele kleiner geworden; an Stelle des zu ihr führenden großen Tores ist eine einfache Tür getreten. Der sonstige Eindruck ist aber bestehen geblieben. Das hohe Dach wurde durch einen Erker unterbrochen. Die Fenster waren klein und nur nach dem inneren Bedürfnis angebracht. Die oberen Stockwerke waren häufig übergebaut, wie wir dies bei den alten gotischen Wohnhäusern und denen der Renaissance des 15. Jahrhunderts z. B. in Hildesheim u. a. noch finden.

Für die Behandlung des Stoffes in der Schule galt es nun, eine Methode zu finden, die die Kunstwerte erschöpfend zum Verständnis zu bringen geeignet war. Zunächst wurden die wichtigsten Repräsentanten des Stiles ausgesucht. Wie bei einer Person die ganze Erscheinung den Charakter des Bildes festlegt, so ist auch bei einem Haus der Gesamtaufbau für den Stil von maßgebender Bedeutung. Die Schüler hatten also zunächst eine künstlerische Darstellung der Gesamtansicht des Hauses zu entwerfen. Diese Arbeit ist zugleich als eine hervorragende zeichnerische Förderung der Darsteller anzusehen. Hier sind sie in der Lage, landschaftliche, sogar figürliche Werte und nicht zum wenigsten ihre perspektivischen Kenntnisse zur Geltung zu bringen. In der Ausführung eines so malerischen Objektes kann wohl der Höhepunkt der zeichnerischen Leistung eines Schülers erblickt werden.

Wenn nun auch der Gesamtaufbau für das Gepräge eines Bauwerks in erster Linie von Bedeutung ist, so zeigen sich gewisse Stilmerkmale an einzelnen Baugliedern besonders. An erster Stelle kommen dafür die Portale in Betracht. Von kaum geringerer Bedeutung sind dann die Innentreppen, Fenster usw. Die Eingangstür des altbergischen Hauses ist zweiteilig. Sie besteht aus Unter- und Obertüre. Erstere ist mit einem eisernen Klopfer versehen. Als Zierformen bilden in der Regel diametral gelegte, mit Nagel-

köpfen besetzte Leisten allerlei geometrische Figuren. Die Oberlichter bestehen entweder aus einfachen Scheiben, oder gebogene Eisenstäbe bilden einfache Figuren, die mit den Verzierungen der Innentreppen in Wechselwirkung stehen. Zu beiden Seiten der Haustüre stehen schmale Fenster, die bestimmt sind, der Diele Licht zu spenden. Die massigen Pfosten der Innentreppen tragen mit Vorliebe das Schuppenmuster der Renaissance. Herzförmige Aussägungen und ähnliche Formen zieren die Treppenleisten. Alle diese Formen mit ihren Einzelheiten kommen zur Darstellung. Es wechseln Pinsel- und Federzeichnungen ab, je nach dem Charakter des Gegenstandes. Für den Grundriß und die Fenster kommen Maßzeichnungen in Betracht. Die Behandlung der Bau- und Kunstdenkmäler berücksichtigt also die zeichnerischen Techniken in hohem Maße. Hier sehen wir auch (noch mehr ist das bei den späteren Stilarten der Fall), wie das im modernen Zeichenunterricht vernachlässigte Ornament zu seinem Recht kommt. Hier ist es kein totes Modell. Hier tritt es in seiner Funktion auf; hier gelangt es unmittelbar zum Verständnis des Darstellers.

Im Zusammenhang mit dem altbergischen Haus stehen die altbergischen Möbel. Welch reicher Bildungsstoff tritt mit ihnen vor die Augen der Schüler! Nach den Forschungen des Geh. Baurats Prof. Dr. Haupt in Hannover, die er an den Bautenresten der Ostgoten, Langobarden und Westgoten getätigt hat, erblicken wir in den altbergischen Truhen und Schränken Werke der Volkskunst, die in altgermanischem Geist gearbeitet und mit altgermanischen Zierformen geschmückt sind. Fast jedes Möbel trägt den langobardischen Rundbogenfries; überall erblicken wir Sonnen und Halbsonnen. Die sich drehende Sonne, das Turbinenrad, das westgotische Friese schmückte, kehrt mit germanischen Blattrosetten bei den bergischen Möbeln immer wieder. Das altbergische Kerb- oder Krystallschnittmuster bildet Friese an den Truhen. Dazu kommt für alle Zierformen die altgermanische Art der Behandlung, das „Aufgrundsetzen". Diese Formen, durch Zeichnen in das Gedächtnis der Schüler fest eingeprägt, reden zu ihnen eine Sprache der Vergangenheit, die bleibenden Eindruck hinterläßt. Mit den Möbeln haben sich auch Grabsteine, die im Geist der Völkerwanderungszeit gearbeitet sind, erhalten. Alle diese Kunstwerke stehen in innerer Beziehung zueinander. Der Geist, der sie geschaffen hat, wirkt auch heute noch weiter und befruchtet die jugendlichen Gemüter. Das alte kraftvoll Germanische, das hier zum Vorschein kommt, haftet fest in dem Gedächtnis der Schüler und schlägt von hier aus seine Wurzel in die Geisteswelt der jungen Deutschen, wo es Bedingungen für sein Weiterwachsen vorfindet.

Alles in der Welt bildet sich weiter, oder es stirbt ab. Das altbergische Haus wurde Ende des 18. Jahrhunderts in innige Beziehungen zu den französischen Stilarten gebracht und durch sie mächtig beeinflußt. Die Handelswege des bergischen Landes gingen nach dem Westen, vorwiegend nach Belgien. Der bergische Handelsherr fand hier eine vorgeschrittene Zivilisation vor und suchte diese in seine Heimat zu verpflanzen. Auch die französischen Stilarten fanden ihren Weg nach dem Rheinland. Französische Baumeister

errichteten eine Anzahl Rokokoschlösser am Rhein, so in Benrath und in Brühl. Befähigte Schüler der Oberrealschule-Süd zwangen auch diese klassischen Rokokobauten in ihre Darstellung. Ausflüge der Oberklassen der Schule zu diesen Kunstwerken eröffneten den Schülern das Verständnis für das Wesen derselben.

Die Folge des Einzugs des klassischen Rokoko im Rheinland war das Eindringen dieses Stils in das bergische Haus. Nicht eine Französierung des altbergischen Hauses war die Folge. Nein! Es entstand ein neuer deutscher Stil, ein Bauernstil, der eine Vermählung des derben kraftvollen altbergischen Stils mit der Eleganz des Rokoko bedeutete. Dr. Wilser, der Verfasser des Buches „Die Germanen", schreibt in dem Kapitel, das die Kunst betrifft, „es sei für die germanische Kunst nicht notwendig, daß die Motive in derselben germanisch seien. Fremde Motive nähmen unter den Händen der germanischen Handwerker germanisches Gepräge an". So war es auch hier. Es entstanden deutsche Bauwerke, die zu den Perlen des bergischen Landes gehören.

Die bergischen Rokokohäuser kehrten nicht mehr ihre Giebel, sondern die Langseiten der Straße zu. Die Anzahl und Stellung der Fenster war auf die Erscheinung des Hauses nach außen berechnet. Eine Mansarde gliederte das Dach, in dessen Mitte ein Erker mit geschwungenen Dachlinien ruhte. Die Fenster, deren Oberseite eine geschwungene Linie begrenzte, waren Schiebefenster. Sie hatten unzählige kleine viereckige Scheiben und trugen eine Rokokokartusche. Besonders in die Augen fallend war das Portal. Mit Muschelmustern reich geschmückte Türen trugen ein Oberlicht, dessen Rahmen aus muschelförmigen Leisten bestanden. In demselben Geist waren die Innentreppen gehalten. Selten hatten die Verzierungen den Charakter des Frührokoko (Symmetrie). Die meisten Zierformen zeigten das malerische Wesen der Unsymmetrie (Spätrokoko). Es versteht sich von selbst, daß diese überaus malerischen Häuser von den Schülern mit Begeisterung erfaßt und in mannigfacher Art nach der festgesetzten Methode dargestellt wurden.

Die bergischen Rokokomöbel behielten den Aufbau der altgermanischen Formen bei. Bei den Stühlen zeigte sich der neue Stil zunächst nur in den Zierformen der Lehnen, bis er ganze Rokokomotive übernahm. Vom Schnörkelhaften und Zerbrechlichen des französischen Rokoko hatten sie keine Spur. Barock gehalten war der aus Belgien eingewanderte Zierschrank, der die Silber-, Porzellan- und Zinngeräte barg. Er trug eine Rokokokartusche. Auch die altgermanischen Grabsteine werden in das bergische Rokoko hineingezwungen. Zunächst blieb die alte Form unverändert. In die halbkreisförmige obere Rundung wurde ein Muschelornament eingesetzt und die Grabschrift mit Muschelornamenten eingerahmt. Später wich auch der obere Halbkreis der geschwungenen Rokokolinie.

Dem klassischen Rokoko folgte in Frankreich 1748 eine neue Stilart, das „Louis seize". Es schloß sich an die Ausgrabung von Pompeji an und nahm als Vorbilder die römischen Tempel und Paläste. Das Pantheon in Paris und das neue Palais in Potsdam sind die edelsten Vertreter dieses Stiles.

Es verband Kuppel- und Säulenbau miteinander. Auch das bergische Haus folgte der Neuerung. Es entstand das bergische Louis seize. Die Muschel verschwand als Verzierung. Blumengirlanden, insbesondere die Lorbeergirlande, traten an ihre Stelle. Die Portale hatten als Einfassung mit Blumen geschmückte Leisten, Pfeifen und dergleichen. Die Schnitzereien an den Türen bestanden ebenfalls aus Lorbeergirlanden, welche auch die Oberlichter durchzogen. Die Pfosten der Innentreppen hatten die Gestalt einer verkehrten arabischen 5 und waren mit Blumenbehängen geschmückt. Als besonderes Kennzeichen galt bei dem bergischen Louis-seize-Haus der vor der Mansarde stehende Dreiecksgiebel mit dem elliptischen Fenster, das von Lorbeergirlanden umhängt war.

Die bergischen Louis-seize-Möbel verließen die alte Grundform. Die gedrechselten Beine der Stühle verschwanden, ihre Form wurde vierkantig, sich nach unten verjüngend. Der Tischkasten war mit Lorbeerbehängen geziert. Der barocke Schrank behielt seine Grundform. Die Füllungen erhielten Lorbeerverzierungen und an Stelle der Muschelkartusche trat die Lorbeerkartusche. Louis seize-Pumpenschwengel in schmiedeeiserner Ausführung sind in reicher Zahl vorhanden. Wiederum folgte der Grabstein dem neuen Stil. An Stelle der Muschelverzierung trat die Lorbeergirlande. Auch klassische Formen dieses Stils finden sich auf den alten Friedhöfen.

Auf das Louis seize folgte in Frankreich das Empire, der Stil Napoleons, der seinen Einfluß auch, wie die vorigen Stilarten auf das bergische Haus ausdehnte. Er kehrte zum Hellenismus zurück. Als klassischer Repräsentant ist die Kirche St. Madeleine in Paris anzusehen, die äußerlich die Form eines griechischen Tempels annimmt. Das bergische Empire kennzeichnet sich dadurch, daß es die Portale mit Säulen oder Pfeilern ausstattet und die Mansarde im Dach fallen läßt. Das Blumenbehänge fällt als Verzierung. Der Dreiecksgiebel hat als Fenster einen Halbkreis, eine halbe Ellipse oder einen Kreisausschnitt.

Die Empiremöbel konnten keinen Fuß im bergischen Volk fassen. Sie sind nur in einigen vornehmen Häusern zu finden und haben dort ihre klassische Form beibehalten.

Von Interesse sind nun noch eine Anzahl sehr malerischer Häuser, die in gemischten Stilen aufgeführt sind. Rokoko-, Louis seize- und Empireformen spielen da durcheinander. Sie richtig einzuschätzen ist keine allzuleichte Aufgabe, und bei Behandlung dieser Bauten zeigt es sich, ob die Schüler bei den reinen Stilen die Merkmale richtig erfaßt haben.

Schüler, die alle die Formen der verschiedenen Stilarten an sich haben vorübergehen lassen, die ihre Entstehung verfolgt, ihre Formen sich zeichnerisch eingeprägt haben, haben das Wesen derselben erfaßt und sich damit einen Maßstab erworben, der sie befähigt, sich in fremden Orten künstlerisch zu orientieren und in die Kunst anderer Stile einzudringen. Ihnen sind die Augen für die Schönheiten der Heimat geöffnet worden. Für sie redet jedes Haus eine wertvolle Sprache. Das Verständnis der Heimatkunst verursacht Wertschätzung derselben und Heimatliebe, die in diesen Kriegszeiten von

doppeltem Wert ist. Es trägt aber auch das Interesse für die heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler in die Familie; es lehrt die Schüler, im Elternhaus wertvolle Möbel aufzufinden und an der Erhaltung und Pflege der heimatlichen Bau- und Kunstdenkmäler tätigen Anteil zu nehmen.

Möge die Ausstellung der Oberrealschule-Süd in dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht dazu beitragen, daß das Interesse für die Pflege der Heimatkunst erhöht werde!

Eine Abhandlung des Verfassers über die Bau- und Kunstdenkmäler des bergischen Landes ist der Ausstellung zugefügt.

Elberfeld. Bernhard Müller.

II. Programmabhandlungen.

Geschichtliche Abhandlungen zu den Jahresberichten 1914 und 1915.

Karl Wilhelm Friederichs, Nationalbewegung und Schule, unter besonderer Berücksichtigung der höheren Schule. Rostock, Gymnasium (Große Stadtschule). Nr. 942.

Nach einer geschichtlichen Darlegung der Bestrebungen für staatsbürgerliche Erziehung erörtert der Verfasser Begriff, Umfang und Methode dieser Erziehung für Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulen wie für die höhere Schule. Er bespricht die Bedeutung der einzelnen Fächer für die Übermittelung des bezüglichen Lehrstoffes (auf der höheren Schule: Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik, alte und neue Sprachen, Religion und Deutsch) und hebt auch neben der geistigen Schulung die Bedeutung der körperlichen Ausbildung der Schüler als Ergänzung der staatsbürgerlichen Erziehung hervor.

Adolf Grabner, Die Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht. Hamburg, Realschule in St. Pauli. Nr. 1064.

Der Verfasser behandelt die Heimatkunde in Hamburger Schulen, die geschichtlichen Erzählungen in Sexta und den staatsbürgerlichen Unterricht. Heimatkunde ist in Großstädten um so wichtiger, als von den Eltern der Schüler die Mehrzahl oder doch eine große Zahl zugewandert ist; sie können also meist selber wenig tun oder sind auch wenig darauf bedacht, in der Jugend Liebe zur Heimat zu wecken; um so wichtiger ist es, daß die Schule da eingreift. Gern liest man, wie Verfasser es gemacht hat, und wünscht ihm viele Nachfolger. Auch die Geschichtserzählungen in Sexta setzt Verfasser in Beziehung zur Heimatkunde, und das geschieht überall, wo es möglich ist, mit vollstem Recht. Bürgerkunde ist für ihn angewandte Geschichte: ein schematischer Überblick der Gesamtgeschichte zeigt die Gesichtspunkte, die er bei seinem Unterricht im Auge behält. Kladdenaufsätze der Schüler sind beigefügt, die dem Lehrer dazu dienen, sich des Verständnisses der Schüler zu vergewissern. Frische und gesunde Luft durchweht die ganze Abhandlung.

Hans Meyersahm, Ziel und Bedeutung der staatsbürgerlichen Erziehung. Kiel, Gelehrtenschule (Kgl. Gymnasium). Nr. 401.

Aus seinen Darlegungen hebe ich besonders den Hinweis auf die Fortbildungsschule als die eigentliche Stätte der staatsbürgerlichen Erziehung

hervor, wo auf die überwiegende Mehrheit der deutschen Jugend einzuwirken Gelegenheit geboten ist; er will das Wissen und Können der gebildeten Kreise, nicht bloß der Lehrer vom Fach, sondern auch der Juristen, Verwaltungsbeamten, Theologen, Offiziere u. a., in den Dienst der Volkserziehung gestellt sehen. Neben der Vertiefung der politischen Bildung im Volke würde dies auch zur Verminderung der gesellschaftlichen Gegensätze führen.

Max Pehle, Zur Reform und Methodik des Geschichtsunterrichts. Ein Versuch zur Belebung des Geschichtsunterrichts in der Großstadt. Berlin, Kgl. Wilhelms-Gymnasium. Nr. 79.

Auf der Oberstufe soll kein Lehrbuch d. h. Lernbuch benutzt werden; eine ausführliche geschichtliche Tabelle bietet für den Schüler genug Anhalt. Dagegen soll ein historisches Lesebuch ihm Einsicht in die Quellen gewähren. Der Unterricht muß in höherem Grade, als es jetzt der Fall ist, auf erdkundlicher Basis erteilt werden; so muß denn von dem geschichtlichen Lehrbuch der Zukunft in den Unter- und Mittelklassen ein genaueres Eingehen auf erdkundliche Verhältnisse in weiterem Sinne gefordert werden, selbst auf die Gefahr, daß es mitunter in das Gebiet der Erdkunde gerät. Jedem größeren Abschnitt auch in der Einzelgeschichte, namentlich beim Wechsel des Schauplatzes, muß eine erdkundliche Betrachtung vorausgehen. Diese erdkundliche Behandlung des betreffenden Landes mit den wirtschaftlichen Verhältnissen der Zeit kann leicht durch eine kurze Darlegung zu einem erdkundlichen Bilde, das auch für unsere Zeit gilt, erweitert werden. Das Lichtbild muß einen fortlaufenden Teil des Unterrichts bilden, z. B. schon in Quarta für die griechische Geschichte. Wie ferner die bildenden Elemente der Großstadt für den Unterricht auszunutzen sind, erläutert der Verfasser durch Führungen in der Altstadt Berlin und in den Museen.

K. Dürr, Die Behandlung der hellenistischen Kultur im Unterricht des Gymnasiums. Baden-Baden, Großherzogliches Gymnasium. Nr. 877.

Allen, die im griechischen oder geschichtlichen Unterricht für eine eingehendere Behandlung des Hellenismus Zeit gewinnen können oder die Neigung haben, es zu versuchen, sei die Abhandlung warm empfohlen.

R. Kirchhöfer, Ist die Behandlung der Geschichte und Kultur des Altertums auf realistischen Anstalten notwendig? Eisleben, Oberrealschule. Nr. 380.

Unter ausführlicher Bezugnahme auf die einschlägige Literatur behandelt der Verfasser die gestellte Frage in bejahendem Sinne und streift zugleich die Frage der Einheitlichkeit der höheren Bildung.

Otto Fredershausen, Ergebnisse der Papyrusforschung für den Gymnasialunterricht. Stade, Kgl. Gymnasium. Nr. 446.

Die Abhandlung, die auch als Buch im Verlag von Quelle und Meyer in Leizpig erschienen ist, bringt im allgemeinen mehr, was für den philologischen und religionsgeschichtlichen Unterricht, als was für den weltlichgeschichtlichen zu verwenden ist; sie verdient aber auch hier Erwähnung. Verfasser ist sich bewußt, daß nur unter günstigen Verhältnissen das von ihm Gebotene in der Klasse Verwendung finden kann; gleichwohl sollte keiner, dem die Einführung in das Altertum auf dem Gymnasium anvertraut ist, an den Ergebnissen der Papyrusforschung vorbeigehen. Hat der Lehrer von ihnen Kenntnis, so bietet sich auch schon Gelegenheit, sie zu verwerten.

Erich Ebeling, Aus dem Leben der jüdischen Exulanten in Babylonien. Berlin, Humboldt-Gymnasium. Nr. 71.

Die babylonischen Keilschrifturkunden aus der Zeit Artaxerxes I. und Darius II., die den Ausgrabungen der amerikanischen Universität von Pennsylvanien zu danken sind und die der Verfasser in Übersetzung bietet, geben ein lebendiges Bild von der Lage der jüdischen Exulanten im Perserreich; sie sind um so willkommener, je weniger wir von der sozialen Lage jener Israeliten bisher wußten.

Rudolf Hartmann, Zwei Familienbilder des Julisch-Klaudischen Hauses. Heilbronn, Karlsgymnasium. Nr. 852.

Die Abhandlung enthält eine sorgfältige Interpretation der Gemma Augustea und des Tiberius-Kameo, die durch vorzügliche Abbildungen dem Leser recht lebendig wird.

Hugo Willenbücher, Der Kaiser Klaudius. Mainz, Großherzogliches Neues Gymnasium. Nr. 917.

Verfasser sucht durch sorgfältige Prüfung der Geschichtsquellen zu einem gerechteren Urteil über diesen Kaiser zu gelangen, als seine Zeitgenossen über ihn gefällt haben.

Ernst Büchting, Der Investiturstreit. Ein Beitrag zur Vertiefung des Geschichtsunterrichts in der Prima. Züllichau, Kgl. Pädagogium und Waisenhaus. Nr. 113.

Verfasser will der Vertiefung des Geschichtsunterrichts dienen, wie sie neuerdings mit der Empfehlung der Quellenlektüre geplant wird. Er wünscht den Schülern die Möglichkeit gegeben zu sehen, sich durch häusliche Lektüre in die Bedeutung und den Zusammenhang der Zeitperiode, mit der sie sich beschäftigen sollen, hineinzuarbeiten, ohne daß sie umfangreiche Geschichtswerke zu Rate ziehen müssen. Unter diesem Gesichtspunkt gibt er ein Bild des Investiturstreites, das die Schüler dann aus den Quellen vertiefen sollen.

G. Seiler, Der gemeine Pfennig. Emmerich, Kgl. Gymnasium. Nr. 621.

Die Abhandlung verfolgt den Versuch, durch eine allgemeine Reichssteuer das Heerwesen des alten Reiches auf eine gesicherte Grundlage zu

stellen, und legt dar, wie er an der Schwäche der Reichsgewalt und dem Widerwillen der Stände scheiterte und die Ohnmacht des Kaisertums besiegelte.

Hans Heinz Eberle, Beiträge zur Geschichte der Bestellung der städtischen Organe des deutschen Mittelalters. I. Abteilung: Das Ratskollegium in den deutschen Städten bis zum Ende der Zunftkämpfe. Freiburg im Breisgau, Großherzog Friedrichsgymnasium. Nr. 882.

Nachdem die mittelalterlichen Verfassungsverhältnisse einzelner deutscher Städte in den letzten 10—20 Jahren in zahlreichen Monographien untersucht worden sind, unternimmt es Eberle, die bei den verschiedenen Städten gewonnenen Ergebnisse prüfend zu einem Gesamtbilde der Entwicklung deutschen Städtewesens zusammenzufassen. Als ersten Versuch dazu legt er die gegenwärtige Abhandlung über die Entstehung des Rates vor. Der erste Abschnitt handelt von den ältesten Erwähnungen des Ratskollegiums, der zweite von seiner Bestellung und Organisation. Mit tiefgründiger Forschung verbindet der Verfasser ein klares Urteil, so daß wir der Fortsetzung seiner Arbeit mit Freuden entgegensehen.

Hans Löschhorn, Isabella von Este. Berlin, Kgl. Augusta-Schule. Nr. 203.

In einem Vortrage, den er im Verein ehemaliger Augustanerinnen gehalten, hat der Verfasser das Leben der Isabella von Este erzählt; er hat ihn veröffentlicht, um auch Schülerinnen der Oberklassen der Studienanstalt und des Oberlyzeums ein Bild der höheren Gesellschaft in der Renaissancezeit zu geben. Diesen Zweck erfüllt die Abhandlung in vortrefflicher Weise.

Ernst Haehnle, Nachrichten aus dem Reutlinger Archiv zum Fürstenkrieg von 1552. Reutlingen, Oberrealschule. Nr. 869.

Die Ereignisse des Frühjahres 1552 behandelt Verfasser im Lichte der brieflichen Zeitungen und druckt 27 solcher Zeitungen ab, von denen ein großer Teil Klaus Böringer, den Fünferschreiber d. h. den Schreiber des Geheimen Rats in Ulm, zum Verfasser hat.

K. Pekrun, Hof und Politik Augusts des Starken im Lichte des Portrait de la Cour de Pologne. Teil I. Friedland i. M., Städtisches Gymnasium. Nr. 955.

Nach einer Einleitung über den Verfasser des anonymen Pasquills und die Handschriften gibt der Verfasser der Abhandlung einen Teil eines Neudrucks der Schrift (mit Übersetzung) auf Grund einer Handschrift des Friedländer Gymnasiums. Wenn die Handschrift S. 10 als in allen Teilen durchaus vollständig bezeichnet wird, so steht dies in Widerspruch mit S. 56, wo der Text eine größere Lücke aufweist; diese hätte nach einer anderen Handschrift ausgefüllt werden müssen, damit der Neudruck einen vollständigen Text böte.

Alexander Pries, Der schwedische Zoll in Warnemünde in den Jahren 1632—1654. Teil I. Wismar, Große Stadtschule (Gymnasium und Oberrealschule i. E.). Nr. 945.

Dieser erste Teil der Abhandlung legt die Errichtung des Warnemünder Zolls dar, die eine Folge der Rückführung der Mecklenburgischen Herzöge in ihr Land durch die Schweden war, die Verhandlungen der Mecklenburger über die Beseitigung der drückenden Abgabe bis zum Beginn der westfälischen Friedenstraktate und die innere Entwicklung des Zolls. Man sieht auch an diesem Beispiel, wie das Ausland den deutschen Verkehr hat knechten können, solange es uns an Seemacht fehlte, und was wieder unser Los sein würde, wenn wir im Kriege unterliegen müßten.

Christian Lübbert, Friedrich der Große und d'Alembert. Teil II. Wohlau, Kgl. Gymnasium. Nr. 307.

Während der erste Teil der Abhandlung besonders die Beziehung d'Alemberts zu Friedrich dem Großen behandelte und einen allgemeinen Überblick über ihren Briefwechsel bot, geht dieser zweite Teil auf den philosophisch-religiösen Gehalt des Briefwechsels ein und erläutert die Stellungnahme beider Briefschreiber, vor allem Friedrichs zu diesen Fragen unter Heraushebung der bezüglichen Stellen.

Wilhelm Stroh, Die englische Politik am Anfange des neunzehnten Jahrhunderts im Urteile der politischen Publizistik Deutschlands. Gernsheim, Realschule. Nr. 927.

Die Abhandlung ist ein wenig veränderter Abdruck des ersten Kapitels der Gießener Dissertation des Verfassers über „Die englisch-französischen Beziehungen in den Jahren 1801—1803 im Urteil der politischen Literatur Deutschlands, unter Berücksichtigung der Wirkungen auf das Festland, besonders auf Deutschland".

A. Gerdes, Königlich Westfälische und Großherzoglich Bergische Truppen im Russischen Feldzuge 1812. Langendreer, Realschule mit Realgymnasium i. E. Nr. 548.

In einer Kaiserrede hat Verfasser zuerst das vorliegende Thema behandelt, es dann unter Benutzung reichhaltiger Literatur um- und ausgearbeitet, so daß ein Büchlein daraus geworden ist, das die Erlebnisse der genannten Truppen in Rußland anschaulich schildert.

Hermann Klaje, Pommern im Jahre 1813. Erster Teil. Kolberg, Kgl. Dom- und Realgymnasium. Nr. 211.

Der Verfasser, von dem wir schon mehrere wertvolle Programmbeilagen hier angezeigt haben, bietet diesmal einen Beitrag zur Geschichte der Befreiungskriege, indem er in einzelnen Bildern schildert, wie sich Pommern an ihm beteiligt hat. Auf Grund reichen archivalischen Materials behandelt er die Errichtung des Pommerschen National-Kavallerieregiments, die Tätigkeit der Pommerschen Pastoren und die pommerschen Juden.

Aus den übrigen Abhandlungen hebe ich noch folgende hervor:

Karl Wagner, Das deutsche Mittelalter in der Vorstellung der gebildeten Kreise von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Beginn der altdeutsch-romantischen Bewegung. I. Teil. Stendal, Gymnasium. Nr. 362.

J. Kracauer, Aus der inneren Geschichte der Juden Frankfurts im XIV. Jahrhundert (Judengasse, Handel und sonstige Berufe). Frankfurt a. M., Philantropin, Realschule und Lyzeum der israelitischen Gemeinde. Nr. 588.

Paul Kleber, Löwenberg unter den Piasten. Löwenberg i. Schl., Realgymnasium. Nr. 314.

Otto Koepert, Jagdzoologisches aus Altsachsen. Dresden, Vitzthumsches Gymnasium. Nr. 779.

Hermann Lorenz, Quedlinburger Erinnerungen an die Befreiungszeit. Quedlinburg, Guts-Muths-Oberrealschule. Nr. 391.

Franz R. Bertheau, Das Zeitungswesen in Hamburg 1616—1913. Hamburg, Realschule vor dem Lübeckertore. Nr. 1063.

Fritz Erlemann, Festrede zum 18. Oktober 1913. Brake i. O.. Realschule. Nr. 961.

Rahm, Die Bedeutung der Leipziger Schlacht für die Entwicklung der deutschen Geschichte. Festrede. Schleiz, Fürstliches Gymnasium. Nr. 1030.

Walter Kühns, Napoleons Verhältnis zur Geschichte. Halle a. S., Reformrealgymnasium i. E. Nr. 370.

Den Kriegsjahresberichten von 1915 sind nicht viele wissenschaftliche Abhandlungen beigegeben. Ich hebe aus ihnen den 2. Teil der Abhandlung von Hermann Klaje über 'Pommern im Jahre 1813' (Kolberg, Domgymnasium. Nr. 212.) hervor, eine Geschichte der pommerschen Freiwilligen Jäger, sowohl derjenigen, die in pommerschen Truppenteilen gestanden haben, wie solcher bei den Leibhusaren und Gardejägern. Aus den reichen Nachrichten, die in Veröffentlichungen und Archivalien vorliegen, gewinnt Verfasser ihre Geschichte von der Bildung der Detachements bis zu ihrer Auflösung. Viele Persönlichkeiten treten in Wort und Tat hervor und geben der Darstellung große Frische und Lebendigkeit. Paul Czygan bietet unter dem Titel 'Aus der Zeit der Not vor hundert Jahren' (Königsberg i. Pr., Städtische Oberrealschule. Nr. 28) eine Sammlung von Aktenstücken aus dem Staatsarchiv in Königsberg, die sich in drei Abschnitte gliedert: I. Gesuche von Gutsbesitzern und Kaufleuten um Abhilfe ihrer Not (1807—1815), II. Wiederkehr der Ordnung nach dem unglücklichen Kriege; französische und russische Gefangene und die Sorge für sie, III. Berichte über Vorfälle und Stimmungen, besonders aus den Grenzgegenden (1807—1813). R. Pekrun veröffentlicht den zweiten Teil seiner Abhandlung 'Hof und Politik Augusts des Starken im Lichte des Portrait de la Cour de Pologne' (Friedland i. M., Gymnasium. Nr. 966.)

Zur Erinnerung an die Jahrhundertfeier der Erhebung des Herzogtums Sachsen-Weimar-Eisenach zum Großherzogtum bieten vier höhere Lehranstalten des Landes geschichtliche Festgaben. Hans Virck behandelt 'Karl August und die deutsche Politik' (Weimar, Gymnasium. Nr. 990), Alfred Limbach 'Die politischen Verdienste des Kanzlers Friedrich von Müller um Sachsen-Weimar in den Jahren 1806 bis 1813' (Eisenach, Realgymnasium. Nr. 986), Karl Zugwurst 'Weimar und Preußen 1849—1851' (Eisenach, Karl Friedrich-Gymnasium. Nr. 985) und Otto Dobenecker 'Margarete von Hohenstaufen, die Stammmutter der Wettiner' (Jena, Gymnasium. Nr. 987).

Über die Kriegserlebnisse der Anstalten ist meistens in der Chronik der Jahresberichte gehandelt. Der Direktor des Dürener Realgymnasiums Dr. M. Weyrauch hat sie zu einer besonderen Abhandlung erweitert (Nr. 690), die Beiträge von Lehrern und Schülern der Anstalt, zum größten Teil Feldzugsbriefe enthält. 'Kriegsbriefe ehemaliger Stettiner Stadtgymnasiasten' gibt auch Gustav Eskuche seinem Jahresberichte bei (Nr. 222). Den Jahresberichten der höheren Schulen des Großherzogtums Baden ist eine gemeinsame Beilage aus der Feder des Geheimen Hofrats Dr. J. Häußner beigegeben: 'Der Weltkrieg und die höheren Schulen Badens im Schuljahre 1914—1915'. Wir erhalten hier einen ausführlichen Überblick über die Teilnahme von Schülern und Lehrern am Kriege, Auszeichnungen, die sie erworben haben, eine Ehrentafel der Gefallenen und eine stattliche Auswahl an Feldzugsbriefen, die ein unvergängliches Denkmal der vaterländischen Gesinnung und todesmutigen Tapferkeit sind, das die badische Jugend sich, ohne es zu beabsichtigen, selbst errichtet hat.

Wesel. Friedrich Marcks.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Staatsbürgerliche Erziehung.

Mir liegen fünf Bücher aus dem Gebiete staatsbürgerlicher Erziehung vor, zwei Lehrbücher, eine geschichtliche Darstellung, eine theoretische Abhandlung und eine kritische Parteischrift.

1. **Bürgerkunde für Preußen.** Deutsche Staats- und Rechtskunde. Zur Einführung in das öffentliche Leben der Gegenwart. Von † Landgerichtsrat Dr. A. Glock und Justizrat Dr. A. Korn. Zweite, umgearbeitete Auflage (XXII und 565 Seiten).) Karlsruhe 1914. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. Preis geb. 3,20 M.

Ein Musterbeispiel für die ursprüngliche Form der Bürgerkunden, wie sie seit Jahrzehnten von Rechtsgelehrten zur allgemeinen Einführung in das öffentliche Leben, nicht zur Benutzung in den Schulen, verfaßt werden, ist das viel verbreitete Werk von Glock und Korn. Die erste Ausgabe für Baden erschien 1907, als die neue Bewegung für staatsbürgerliche Erziehung einsetzte. Schon sechs Wochen nach ihrem Erscheinen war sie vergriffen und ist jetzt bereits zum vierten Male neu aufgelegt worden. Daneben kamen auch Sonderausgaben für Preußen, Bayern, Württemberg, Sachsen, Elsaß-Lothringen und Hessen heraus. Die preußische Bearbeitung von dem Rechtsanwalt am Kammergericht Justizrat Dr. A. Korn erschien 1909 und erlebte 1914 ihre zweite, umgearbeitete Auflage. Der Aufbau des Werkes ist, wie bei derartigen Lehrbüchern gebräuchlich, abstrakt-staatstheoretisch. Man beginnt mit dem Staate überhaupt, den verschiedenen Staatsformen, den Rechtsbegriffen; dann folgt Reichs- und Landesstaatsrecht, Strafrecht und Strafprozeß, Zivilrecht und Zivilprozeß, die innere und äußere Verwaltung, Militär- und Finanzwesen und endlich die theoretische und praktische Volkswirtschaftslehre. Die neue Auflage unterscheidet sich von der ersten äußerlich dadurch, daß der preußische ganz von dem deutschen Teil getrennt, sogar mit besonderer Seitenzählung versehen ist. Wichtige Änderungen sind nicht vorgenommen, sondern nur die Neuerungen in der Gesetzgebung und Verwaltung seit 1909 nachgetragen. Dabei ist allerdings z. B. vergessen, daß im Herrenhause (S. 25[1]) jetzt auch die technischen Hochschulen vertreten sind. Im übrigen beziehe ich mich auf die Besprechung der ersten Auflage in diesen Blättern.

2. **Kleine Lebens- und Bürgerkunde von Paul Koske und Otto Seeling** in Berlin. 96 Seiten. Leipzig 1914. Verlag von Dr. M. Gehlen. Preis 0,80 M.

Dieser kleine, gleichfalls abstrakt-staatstheoretisch angelegte Leitfaden soll „die Lernarbeit erleichtern, die Unterrichtserfolge sichern und durch die so erzielte Entlastung der Unterrichtsstunden eine größere Tiefe der Darbietungen ermöglichen". Ob er für Lehrer oder Schüler bestimmt ist, und für welche Schulgattungen, wird nicht gesagt. Das erste Drittel beschäftigt sich mit der Lebenskunde, d. h. Körper-, Wohnungs- Krankenpflege usw. Dann folgen aus dem Gebiete der Bürgerkunde das deutsche und preußische Staatsrecht, die Rechtspflege und die Verfassung der evangelischen Kirche. Den Schluß bilden einige erzählende Abschnitte aus Deutschlands Wirtschaftsleben einst und jetzt. Die tatsächlichen Angaben sind nicht immer genau. So Seite 37 unsere Marineinfanterie steht in Kiel und Wilhelmshafen (es fehlt — da es sich ja um die Zeit vor dem Kriege handelt — Tsingtau), Seite 40 der Kaiser hat den Oberbefehl über Heer und Marine (in Bayern während des Friedens nicht), er übt das Begnadigungsrecht aus (nur bei Entscheidungen des Reichsgerichtes; sonst ist das Begnadigungsrecht ein wichtiges Recht der Landesherren). Seite 47 ist die Zusammensetzung des Herrenhauses lücken- und fehlerhaft u. a. m. Auch die Stellung zu den Fremdwörtern, auf welche das Vorwort noch besonders hinweist, ist schwankend. So heißt das Reichstagswahlrecht Seite 40 ein unmittelbares, das Landtagswahlrecht Seite 47 ein indirektes, Seite 43 heißt es Etat, Seite 47 Staatshaushaltungsvoranschlag (Etat). Gut sind dagegen die Tabellen und schematischen Übersichten z. B. über die Flotte, die Reichseinnahmen, die Steuern u. a. m.

3. **Deutsches Staatsleben einst und jetzt.** Von G. Engelhardt. 128 S. Berlin 1914. Liebelsche Buchhandlung (Inhaber Baur und Richter). Preis 1,50 M.

Engelhardt hat sich auf dem Gebiete der Bürgerkunde bereits einen guten Namen gemacht. In weiteren Kreisen wurde er bekannt durch seine „Rechte und Pflichten der Staatsbürger", von denen jetzt schon die sechste Auflage erschienen ist. Dann gab er 1912 eine bürgerkundliche Erzählung „Bürger und Staat" heraus, in der er an der Hand der Lebensgeschichte eines Handwerkers alle einschlägigen Fragen in volkstümlicher Form behandelte. Im „Deutschen Staatsleben" hat er nun den Stoff geschichtlich entwickelt. Er beginnt mit der germanischen Urzeit, um dann über die fränkische Zeit, das Mittelalter, die Neuzeit bis zur Gegenwart vorzuschreiten. Er versucht fortwährend Beziehungen zwischen den öffentlichen und privaten Verhältnissen alter und neuer Zeit herzustellen. So vergleicht er die germansichen Staaten mit unsern konstitutionellen Monarchien. Bei der Wehrhaftmachung erinnert er an unser Ersatzgeschäft, die Grafengerichte bezeichnet er als Landgerichte usw. Die ganze Darstellung zeugt von gründlichen geschichtlichen und rechtswissenschaftlichen Kenntnissen. Daß man da und dort einmal anderer Ansicht sein kann, tut der Richtigkeit der tatsächlichen Angaben keinen Abbruch. Das letzte Drittel des Buches, welches die Gegenwart behandlet, enthält eine Bürgerkunde des Reiches, Preußens und kurze Bemerkungen über die Ver-

fassungen der anderen Bundesstaaten. Die Unterschrift unter dem einen Bildchen auf dem Umschlag „Kaiserkrönung in Versailles" wird bei der nächsten Auflage wohl durch die richtige Bezeichnung „Kaiserproklamation" ersetzt sein.

4. **Ethik und staatsbürgerliche Erziehung.** Neue Vorschläge. Von Prof. Dr. M. Jahn. VI und 66 S. Leipzig 1914. Dürrsche Buchhandlung. 1,40 M.

In der ersten Hälfte seines Buches wiederholt Professor Jahn, Direktor der städtischen Frauenberufsschule in Leipzig und Verfasser bekannter ethischer und religionsphilosophischer Schriften, nach einem kurzen geschichtlichen Überblick mancherlei Bekanntes über die Notwendigkeit, das Wesen, die Maßnahmen und die Formen staatsbürgerlicher Erziehung. Er spricht manches beherzigenswerte Wörtlein gegen einseitige parteipolitische Erziehung, gegen Partikularismus und Ausländertum. Vor allem wendet er sich dagegen, daß staatsbürgerliche Bildung nur durch „Gelegenheitsunterricht" herbeigeführt werde, der zu leicht zum „Verlegenheitsunterricht" wird. Hier muß ich allerdings dem Verfasser widersprechen, denn nicht einen Gelegenheitsunterricht fordern wir, sondern Durchtränkung der ganzen Unterweisung und Erziehung mit dem staatsbürgerlichen Gedanken. Da man nun kein neues Fach einführen will, anderseits aber die Schule zur staatsbürgerlichen Erziehung für verpflichtet hält, so kommt Jahn zu dem Schluß, daß nur der Religionsunterricht hierfür in Frage kommen kann, besonders weil diesem nicht nur die religiöse sondern auch die sittliche Erziehung anvertraut sei. Zu dem Zwecke fordert er eine Umgestaltung des Religionsunterrichtes. Er ist der Ansicht, daß die geschichtlichen und dogmatischen Stoffe gegen früher an Bedeutung verloren haben und daß in dem paritätischen Staate der Gegenwart, welcher verfassungsmäßig einem jeden Glaubens- und Gewissensfreiheit zusichert, nicht die Erziehung zu einem bestimmten Bekenntnis, sondern zu gerechten, guten und edlen Menschen und Mitbürgern die Hauptsache ist. Da aber die Kirche auf ihren konfessionell-dogmatischen Unterricht nicht verzichten wird, so schlägt er vor, ihr die Hälfte der bisherigen Religionsstunden für ihre Zwecke zu lassen, die andere Hälfte aber der sittlich-nationalen Erziehung zu überweisen. Dieser Unterricht aber soll etwas anderes bieten, als das, was wir jetzt unter Bürgerkunde verstehen; denn diese wendet sich an das Gedächtnis und den Verstand, jener aber an das Gefühl. In der Mitte dieses neuen Unterrichtsfaches soll ein gutes Lesebuch stehen mit Sagen und Märchen ethischen Inhaltes, Erzählungen aus dem Familienleben, dem Verhältnis von Geschwistern, Gespielen, Nachbarn, bedeutenden Personen und Ereignissen. Für diesen Unterricht müssen natürlich die Lehrkräfte durch eine besondere Ausbildung in der psychologisch-pädagogischen Ehtik vorbereitet werden.

Soviele beherzigenswerte Einzelheiten das Buch auch enthält, so halte ich den Grundgedanken doch nicht für durchführbar. Zunächst bezweifle ich, daß die Kirche und die Unterrichtsbehörden ohne Weiteres auf die Hälfte aller Religionsstunden verzichten werden und können. In den höheren Schulen,

die in allen Klassen zwei Religionsstunden haben, würde demnach überall nur eine Wochenstunde für dieses Fach übrig bleiben und damit der ganze Erfolg des Unterrichts in Frage gestellt werden. Schon vom Standpunkt der Unterrichtspraxis aus wird man sich mit dieser Einzelstunde, zumal sie die ganze Schulzeit hindurch andauern soll, schwer anfreunden können. Vor allem aber sind die Erfahrungen, die man mit der instruction morale in Frankreich gemacht hat, nicht derart, daß ich sie für Deutschland empfehlen möchte. Auch würde das neue ethische Lesebuch zu dem schon vorhandenen deutschen in einen eigenartigen Wettbewerb treten. Es geht doch nicht an, daß man aus diesem alle moralischen und nationalen Stoffe ausscheidet. Benutzt man aber dasselbe Lesebuch für den deutschen und den ethischen Unterricht, so kommt es meines Erachtens nur auf eine Vermehrung der Deutschstunden zu Ungunsten des Religionsunterrichtes hinaus.

5. **Das sozialdemokratische Programm.** Von Richard Calwer. Staatsbürgerliche Flugschriften herausgegeben von Hanns Dorn. 129 S. Jena 1914. Eugen Diederichs. 2 M.

Die tiefe Kluft, welche vor dem Kriege zwischen den bürgerlichen Parteien und der Sozialdemokratie bestand, zeigte sich vor allem darin, daß es kaum einen neutralen Boden gab, auf dem sich beide Richtungen zusammenfinden konnten. Selbst die Wissenschaft ging absichtlich getrennte Wege. Nur der Verlag von Eugen Diederichs machte den Versuch, wenigstens linksstehende bürgerliche und revisionistische sozialdemokratische Politiker und Schriftsteller für eine gewisse Arbeitsgemeinschaft zu gewinnen. In den 1913 und 14 herausgegebenen „Staatsbürgerlichen Flugblättern" finden wir Arbeiten der Sozialisten Eduard Bernstein, Gerhard Hildebrand, Richard Calwer neben solchen des Freisinnigen Heinz Potthoff, des Nationalliberalen Paul Arndt, der Hansabundpräsidenten J. Rießer. Calwers Schrift ist eine von wissenschaftlichem Geiste getragene, äußerst kritische Beleuchtung des sozialdemokratischen Eisenacher Programmes unter Wahrung des Standpunktes sozialistischer Weltanschauung. Er weist auf eine ganze Reihe von „Kardinalirrtümern" hin, welche dieses Programm besonders bei dessen Kennzeichnung der wirtschaftlichen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft enthält. Sollte sich die Sozialdemokratie nicht zu einer gründlichen Revision ihres Programms entschließen, so würde in absehbarer Zeit die Führung der Arbeiterschaft an die Gewerkschaften und Konsumgesellschaften übergehen. Gerade bei der veränderten Stellung, die heute die Sozialdemokratie in der Politik einnimmt, ist diese Schrift auch für den Nichtpolitiker von ganz besonderem Interesse.

Hamburg-Fuhlsbüttel. Adolf Hedler.

b) Einzelbesprechungen.

Theodor Kehr, Das Bewußtseinsproblem. Kritik und Lösungsversuch des Problems des Gewahrwerdens mit einem geschichtlichen Überblick. Tübingen 1916. J. C. B. Mohr. X u. 144 S. 3,60 M.

Die scharfsinnige Untersuchung wendet sich im wesentlichen an Fachleute und sei daher hier nur kurz angezeigt. K. durchwandert mit genauer Kritik die verschiedenen Theorien, die zur Erklärung des Bewußtseins aufgestellt sind. Er stellt dann fest, daß das „Gewahrwerden" das charakteristische und bedeutsamste Merkmal des Bewußtseins ist. „So zeigt sich uns, im ganzen das Bewußtsein . . . nur gleichsam als die Brücke, welche von Gebilde zu Gebilde und von Wesen zu Wesen führt, als ein Fenster, durch das mannigfache Inhalte der Welt und unserer selbst in uns hineinschauen und durch das wir unsererseits einen Reichtum von Farben, Tönen, Empfindungen, von Tieren, Pflanzen und Menschen erblicken" (S. 94). Sehr interessant ist auch der das Buch beschließende historische Abschnitt über das Bewußtseinsproblem. K. führt seine Betrachtungen bis in die jüngste Gegenwart, bis zu Boele und Bergson, fort. Die ganze Arbeit zeichnet sich durch begriffliche Klarheit aus, wenn auch der Stil der Darstellung öfters nicht ganz einwandfrei ist.

Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen. Herausgegeben von R. Marbe. IV. Bd., 2. Heft. Leipzig 1916. B. G. Teubner. 3 M.

Auf diese wichtige Reihe von Arbeiten sei nur kurz hingewiesen — die „Fortschritte" wenden sich nicht nur an Fachpsychologen, sondern an alle, deren Tätigkeit von der Psychologie eine Hilfe erwarten kann; also auch an den Pädagogen. Es sind auch Abhandlungen erschienen, die geradezu pädagogische Fragen behandeln, so Stoll: Zur Psychologie der Schreibfehler, oder Lazar und Peters: Rechenbegabung und Rechendefekt bei abnormen Kindern. Das vorliegende Heft bringt zwei Arbeiten: Kniep, Botanische Analogien zur Psychophysik und A. Peters, Gefühl und Wiedererkennen. Kniep zeigt in genauer Untersuchung, wie wir allmählich in das früher nur phantasiemäßig beschriebene „Seelenleben" der Pflanzen mit der Kunst des Experimentes eindringen — die Resultate der Arbeit von A. Peters sind recht unerheblich.

Hans Vaihinger, Nietzsche als Philosoph. 4. neu durchgesehene Aufl. Feldausgabe. Berlin 1916. Reuther und Reichard. 80 S. 1 M.

Nachdem in den ersten zwei Jahren nach Erscheinen dieser kleinen Schrift (1902) drei Auflagen nötig geworden waren, kommt jetzt die vierte Auflage als Feldausgabe heraus. Das entspricht dem neu gesteigerten Interesse an Nietzsche unter Einfluß des Krieges: der „Zarathustra" ist neben Faust und Bibel am meisten mit hinaus ins Feld gewandert. Gerade die Lektüre dieses Werkes aber ruft in allen, die Nietzsche nicht schon genau kennen, das Bedürfnis nach einer allseitigen Orientierung über seine Gedanken-

welt wach — das zu befriedigen ist aber dieses hervorragende kleine Buch vorzüglich geeignet. Mit ihrer meisterhaften Klarheit ist diese Schrift die beste Einführung in Nietzsches Lehren und der beste kurze Führer durch sie (das Werk von R. Richter, das ich sonst für das beste über Nietzsche halte, ist sehr viel umfangreicher). Bei aller das Wesentliche erfassenden Vereinfachung der vielgestaltigen Gedankenwelt Nietzsches bleibt das hier entworfene Bild mannigfaltig und lebensvoll, so wie es dem Stoff entspricht. Nach Widerlegung von drei Einwänden gegen eine nähere Beschäftigung mit Nietzsche überhaupt (er sei nur Modeschriftsteller, er sei kein Systematiker, er sei geisteskrank) schildert Vaihinger Nietzsches Stil und weist dann die sieben charakteristischen Haupttendenzen von Nietzsches Anschauungen auf, die er in sieben Negationen findet: die antimoralistische, antisozialistische, antidemokratische, antifeministische, anti-intellektualistische, antipessimistische, antichristliche. Dann deckt Vaihinger das eigentümliche und eigentliche Grundprinzip Nietzsches auf: seine Lehre ist unter dem Einfluß Darwins positiv gewendeter Schopenhauerianismus. Nach kurzer Darstellung der Entwicklung Nietzsches zu seinem Grundprinzip folgt die Erklärung der sieben Tendenzen aus ihm, gipfelnd in einer Besprechung der Übermenschenidee. Ein Anhang weist auf die übrigen Tendenzen Nietzsches hin. Durchgehend ist die Darstellung im besten Sinne gemeinverständlich. Möchte bald eine Neuauflage der Feldausgabe nötig sein!

Münster. Otto Braun.

Lobsien-Mönkemöller, Experimentelle praktische Schülerkunde. Mit einem Beitrag über das pathologische Kind. Leipzig, B. G. Teubner. I. 295 S. 8°. Geh. 4 M., geb. in Leinwand 5 M.

Seitdem E. Meumann mit seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" der jungen Wissenschaft den Weg gewiesen, auf dem sie zu greifbaren praktischen Ergebnissen gelangen könnte, ist sowohl in den Universitätsinstituten als auch von verschiedenen Pädagogen in den Schulen fleißig gearbeitet worden, um Meumanns Werk zu vervollständigen. Wer die experimentell-pädagogische Literatur, insbesondere die Fachzeitschriften, daraufhin durchsieht, wird das bestätigt finden und mit Staunen wahrnehmen, daß es jetzt sogar schon ziemlich schwierig ist, aus der Fülle des Gebotenen das für die Schule Geeignete herauszufinden. Da ist es denn zu begrüßen, daß M. Lobsien in Kiel in einem handlichen Bande dem psychologisch interessierten Lehrer nicht nur die Hauptergebnisse der experimentell-pädagogischen Forschung unserer Tage zusammenstellt, sondern ihn auch mit den wichtigsten Untersuchungsmethoden, soweit sie im Schulunterricht angewendet werden können, vertraut macht, damit er in den Stand gesetzt sei, mit ihrer Hilfe das Gefundene nachzuprüfen und nach Möglichkeit zu ergänzen.

Lobsien hat das Bestreben, im Rahmen einer „experimentellen praktischen Schülerkunde" auf knappem Raum alle bisher bearbeiteten Gebiete der experimentellen Pädagogik zu berücksichtigen und ihre Probleme, ihre Methoden, die bisherigen Ergebnisse und ihre didaktische Verwertung möglichst

vollständig aufzuführen. Dabei kann notwendigerweise nicht allen Fragen eine gleichwertige Behandlung zuteil werden; vielmehr müssen die einen zugunsten der andern zurücktreten, und naturgemäß werden diejenigen Fragen am besten wegkommen, denen in exakten Einzeluntersuchungen bisher die größte Aufmerksamkeit zugewandt wurde: also die Prüfungen der einzelnen Sinne, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Vorstellungstypen, der Kombinationsfähigkeit und der Intelligenz. Das sind aber auch gerade die wichtigsten Fragen für den Pädagogen, der sich mit dem brennendsten pädagogischen Problem unserer Tage beschäftigt: mit dem Aufstieg der Begabten.

An wen immer die verantwortungsvolle Aufgabe herantritt, die Begabten herauszusondern und ihren Aufstieg zu erleichtern, der wird nicht umhin können, neben allen sonstigen Beobachtungen und Erfahrungen auch die experimentelle Pädagogik zu Rate zu ziehen und mit ihrer Hilfe eine Prüfung der Kombinationsfähigkeit und der Intelligenz der Betreffenden vorzunehmen. Dabei wird ihm das vorliegende Buch manchen wertvollen Fingerzeig bieten. Leider ist das gegebene Material meist Versuchen aus der Volksschule entnommen und berücksichtigt die höheren Schulen fast garnicht. Schuld daran aber ist nicht Lobsien, sondern die Tatsache, daß die experimentelle pädagogische Forschung in seminaristisch gebildeten Kreisen bisher eine größere Anteilnahme erfahren hat als in akademisch gebildeten.

Der zweite Teil des Lobsienschen Buches (über die Arbeit des Schulkindes) steht nicht auf der Höhe des ersten und beschränkt sich vielfach auf bloße Andeutungen. Gut dagegen ist wieder zum Schluß der Vorschlag, die Ergebnisse der Prüfungen der geistigen Fähigkeiten für jeden einzelnen Schüler in einem Personalbogen zusammenzustellen, der uns einen viel tieferen Einblick in das Seelenleben des einzelnen Kindes gewährte als das übliche Zeugnis.

In einem Anhang liefert noch Dr. O. Mönkemöller einige Beiträge über das pathologische Schulkind, von denen besonders die Kapitel über die Nervosität, die geistigen Störungen der Pubertätszeit und über die geschlechtlichen Abnormitäten dem Pädagogen beherzigenswerte Winke erteilen.

Als Ganzes genommen, liegt der Wert des Lobsienschen Buches weniger in der Art, wie es in die einzelnen Probleme einführt — dafür setzt es zuviel voraus — sondern vielmehr in der Art, wie es die Probleme für ihre praktische Verwendbarkeit im Schulbetrieb zusammenstellt. Es ist in erster Linie ein brauchbares Nachschlagewerk für den psychologisch interessierten Lehrer. Und in dieser Hinsicht kann es warm empfohlen werden.

Berlin-Nikolassee. Richard Liebenberg.

Brieger, Theodor, †, Martin Luther und wir. Das reformatorische Christentum Luthers seinen Kernpunkten nach dargestellt. Gotha 1916. F. A. Perthes. 106 S. 8°. 2 M.

Es ist das Vermächtnis des verstorbenen Historikers fürs Lutherjahr, das in dieser Schrift vorliegt, ein Büchlein, dem man nur weiteste Verbreitung wünschen kann. Die Vorträge, die bei dem „Vierten Theologischen Fortbildungs-Lehrgang für Volksschullehrer“ 1912 zu Leipzig gehalten wurden, hat

nach B.s Tode Bernhard Beß herausgegeben und in dem Abschnitt über Luthers Lehre von der Kirche aus seinen Vorlesungen ergänzt. Das Buch „Die Reformation, ein Stück aus Deutschlands Weltgeschichte" (1914 in Sonderausgabe erschienen aus Ullsteins Weltgeschichte), das zu den besten gehört, die dem deutschen Volk die Bedeutung jener großen Zeit vor Augen führen, erhält damit eine wertvolle Ergänzung. Echt volkstümlich in ihrer Klarheit, getragen von begeisterter Verehrung für den Reformator, kennzeichnet die Schrift den religiösen Kern der Persönlichkeit Luthers, den Glauben in seinem Werden und Wesen, seinem Verhältnis zum Dogma, zur Schrift, zur Kirche. So tritt Luther vor uns, wie er „mit seiner gesunden, frischen, freien, mannhaften, innigen und einfachen Frömmigkeit trotz der Weite des Abstandes, der uns nicht bloß zeitlich von ihm trennt, klärend, befreiend, aufrichtend auf uns zu wirken vermag wie kein zweiter Mann der Vergangenheit." Die Gegenwart, weit entfernt, ihn ins Mittelalter weisen zu müssen, hat alle Ursache, das Erbe seines religiösen Geistes viel mehr sich zu eigen zu machen, als es bisher in der evangelischen Kirche geschehen ist. Die Belegstellen, die auf den letzten 26 Seiten aus der Erlanger Ausgabe im vollen Wortlaut angeführt werden, erhöhen den Wert der Schrift für den Unterricht in den Oberklassen und für einen weiteren Leserkreis.

Köhler, W., Martin Luther und die deutsche Reformation. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 515.) Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. IV u. 135 S. 8°. 1,50 M.

Das Büchlein des Züricher Lutherforschers ist eine willkommene Gabe für das Jubiläumsjahr der Reformation. Es will keine Lutherbiographie sein, sondern die Frage beantworten, wie jene Weltbewegung in Luthers Seele und deren Kämpfen ihren Keim hatte, und wie die neue Zeit auf den Schultern des Reformators steht, was seine Persönlichkeit für unsere Gegenwart bedeutet. „Die Reformation als Kulturproblem ist das Thema des Buches". Die knappe Darstellung der Entwicklung Luthers läßt überall, ohne daß gelehrtes Beiwerk störend hemmte, die Bezugnahme auf die Fragen und Ergebnisse der Lutherforschung erkennen. Ein Schlußabschnitt „Luther, der Mann und sein Werk" faßt die Hauptgedanken zusammen. Besonders bedeutsam ist darin, was S. 129—134 zu dem von Troeltsch in den Vordergrund gerückten Problem gesagt wird, ob Luther und die in seiner Persönlichkeit wurzelnde deutsche Reformation wesentlich durch das Mittelalter bestimmt sind, und ob ein organischer Zusammenhang der modernen Kultur mit ihnen sich aufweisen läßt. Da heißt es am Schluß: „Die moderne Kultur ist ein Gebilde mannigfachster Quellen. Es ist falsch, die Entstehung der modernen Welt Luther allein oder dem Protestantismus allein zuzuweisen. Es wird auch niemand beifallen, den historischen Luther ohne Abzug mit seinem massiven Teufelsglauben und seinem kindlichen Weltbild in die Gegenwart hinüberzuretten, sein sterblich Teil hat auch der größte Genius. Unsterblich sind die Werte, die er schafft und ewig neu erzeugt. Man setze nur Luther hinein in die sprudelnden Fluten heutigen und künftigen Lebens! Er

hat die Welt auf seinen Schultern getragen und wird den Weltwert nicht verlieren".

Meyer, Johannes, Deutscher Glaube und christliches Bekenntnis. Berlin-Lichterfelde 1915. Edwin Runge. 31 S. 8°. 0,60 M.

Dieses Heft der „Biblischen Zeit- und Streitfragen" behandelt eine Frage, die sehr zeitgemäß ist. Der völkisch-deutsche Einschlag der christlichen Frömmigkeit ist im Weltkrieg stark betont worden und hat zu der schon von Lagarde aufgestellten, von A. Bonus wiederaufgenommenen Forderung geführt: deutscher Glaube statt des christlichen Bekenntnisses! Ihr gegenüber wird gezeigt, daß es gewiß ein hohes Ideal ist: Einheit des Volkes in einem seiner Eigenart entsprechenden Glauben. Aber diese Einheit kann nicht erreicht werden, indem die Grenzen zwischen den verschiedenen Ausprägungen des Christentums und zwischen Christentum und anderen Religionen verwischt werden; noch weniger aber kann die christliche Religion, deren Kern das Evangelium ist, ersetzt werden durch einen „deutschen Glauben", der doch schließlich nichts anderes ist als ein idealistisch gefaßter Glaube an das deutsche Volkstum selbst. Dagegen kann das Deutschtum in der Christlichkeit dem Christentum in der Welt zum Segen werden. Es ist unsere Aufgabe, es so in deutschem Wesen zu entfalten, daß dies der Fall ist.

Voigt, Gustav, Evangelisches Religionsbuch. 5. verbesserte und vermehrte Auflage. Erster Band: Aus der Urkunde der Offenbarung. Berlin 1916. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. XII u. 374 S. 8°. Geb. 6 M.

Das in neuer Auflage vorliegende Religionsbuch hat sich als treffliches Hilfsmittel bei der Vorbereitung auf den Unterricht bewährt. Die tiefschürfende Art, mit der hier den Schätzen der biblischen Schriften nachgegangen wird, der religiöse Geist, mit dem ihr bleibender Wert aufgewiesen, das besonnene Urteil, mit dem die wissenschaftliche Forschung gewertet wird, geben dem Religionslehrer die besten Fingerzeige. Aus dem Neuen Testament sind behandelt die Bergpredigt, die Gleichnisreden und einige Abschnitte aus dem Johannesevangelium und der Apostelgeschichte, sowie recht ausführlich (S. 131—228) die paulinischen Hauptbriefe; aus dem Alten Testament eine größere Anzahl von Psalmen und die Heilsverkündigung der Propheten (Amos und Hosea, Jesaja und Jeremia), die in neuer Darstellung geboten wird. Pädagogisch sehr wertvoll sind auch die am Schluß zusammengestellten Themata zu den einzelnen Abschnitten, die die Gesichtspunkte angeben, unter denen das Durchgenommene zusammenfassend wiederholt und die gewonnene Erkenntnis vertieft werden kann.

Meinhold, Hans, Geschichte des jüdischen Volkes von seinen Anfängen bis gegen 600 n. Chr. (Wissenschaft u. Bildung Nr. 133). Leipzig 1916. Quelle u. Meyer. 104 S. 8°. Geb. 1,25 M.

Nach kurzem Rückblick auf die vorexilische Zeit wird die Entstehung

und die äußere und innere Entwicklung des Judentums geschildert bis zur Zerstörung Jerusalems durch die Römer. Das Schlußkapitel überschaut die weiteren Schicksale unter der römischen Herrschaft, den Einfluß des babylonischen Judentums, die Entstehung des Talmud und die Stellung der Juden im oströmischen und weströmischen Reich. Kurze Hervorhebung der Hauptlinien bei gemeinverständlicher Sprache zeichnet das Büchlein aus, das der Bestimmung der Sammlung entsprechend einen weiteren Kreis in dieses wichtige Gebiet der Religionsgeschichte einzuführen geeignet ist, dabei aber auch dem Religionslehrer, namentlich auch durch die sorgfältige Angabe der Belegstellen, gute Dienste tut.

Düsseldorf. Rudolf Peters.

Hock, Stefan, Deutsche Literaturgeschichte für österreichische Mittelschulen. Ausgabe für Gymnasien und Realgymnasien. Für die V. bis VIII. Klasse. Mit 21 Abbildngen. Wien 1916. F. Tempsky. 307 S. 8°. 3,80 Kronen.

Der hier erst neulich rühmend angezeigten Schulliteraturgeschichte von Cerny folgt als weitere Gabe für die österreichischen Lehranstalten das Buch Hocks, das ebenso wie das erstere als auf wissenschaftlicher Grundlage erwachsen, von Geschmack und Urteil getragen als selbständige Leistung gewertet werden will. Ich habe das Buch mit großer Freude im Felde gelesen und kann es mit gutem Gewissen empfehlen. Es erzählt die Gesamtgeschichte unserer Literatur, bezeugt überall nicht nur Belesenheit, sondern auch die Kunst, auszuwählen und zu urteilen, und hat eine sympathische Ruhe des Vortrags. Ich weise etwa auf Hocks Urteil über Halm oder Wilhelm Busch hin, uud Keller ist meines Wissens noch in keiner Schulliteraturgeschichte so ausführlich behandelt worden wie hier. (Und das mit Recht.) Die Literatur der Gegenwart hat Hock nicht besprechen wollen, da sie historisch nicht gewertet werden könne. Ohne etliche Zugeständnisse geht es denn doch nicht ab, Spitteler und Stucken werden genannt, Dehmel aber nicht. Doch das sind Kleinigkeiten, die an dem ausgezeichneten Eindruck des Buches nichts ändern. Für den Unterricht im engeren Sinn wird das Buch an reichsdeutschen Schulen schon seines Umfanges wegen nicht in Frage kommen, und selbst wenn wir mehr Lehrstunden hätten, würden wir unseren Primanern wohl lieber mehr Literatur als Literaturgeschichte reichen wollen. Aber als guten, handlichen Führer möchte ich Hocks Werk gerne Schülern in die Hand geben; es wird ihr Urteil klären, den Zusammenhang aufdecken und sie auf so vieles hinweisen, was sie noch lesen sollten.

Ein Eingangsabschnitt unterrichtet kurz und gut über die Geschichte unserer Sprache. Ein Schlußkapitel behandelt die Weltliteratur denn doch gar zu kurz und oberflächlich. Wo ausländische Literatur die unsrige erheblich beeinflußt hat (auch in unserer Zeit), hat Hocks Darstellung das schon richtig und gut im eigentlichen Text hervorgehoben. Der Schluß ist wohl mehr aus äußeren Gründen angehängt worden. An dem durchaus lobenden Gesamt-

urteil will diese Bemerkung aber nichts ändern. Es wäre schade um soviel Fleiß, Kenntnis und Urteil, wenn das Buch nicht seinen Weg fände.

Linden-Hannover, z. Z. im Felde. Woldemar Haynel.

Dessau, Hermann, Inscriptiones Latinae selectae. Vol. III. pars II. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. CXCII und 954 S. 8°. Geh. 18 M.

Mit dem vorliegenden zweiten Teil der Indizes ist Dessaus Arbeit abgeschlossen. Die lange Dauer von 25 Jahren, während welcher der Verfasser sich dem Werke gewidmet hat, ist diesem insofern zugute gekommen, als die Inschriftenfunde der letzten Jahrzehnte mitberücksichtigt werden konnten. So bringt unser Band noch nahezu achthundert neue Inschriften als Nachtrag, die wenigstens in den Indizes unter den entsprechenden Schlagworten mitvermerkt werden konnten. Nur die wenigen „Mantissen" haben diese Berücksichtigung nicht mehr gefunden, müssen also besonders nachgeschlagen werden.

Was von der ersten Hälfte der Indizes zu sagen war, gilt auch von der zweiten: Dessau hat mit entsagungsvoller Mühe die Gesichtspunkte, nach denen das Berliner Corpus Inscriptionum ordnete, durch reiche Gliederungen übersichtlich gemacht und Zusammengehöriges so zueinander in nächste Beziehung gebracht. Die Benutzbarkeit dieses auch für den Unterricht wichtigen Werkes ist dadurch möglichst gesteigert; das einzige, was namentlich für den Schulgebrauch zu wünschen bliebe, wäre ein Verzeichnis der antiken Textstellen, die durch vorliegende Inschriften illustriert werden.

Düsseldorf. A. Laudien.

Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk; herausgegeben von Dr. Hans Strohmeyer, Direktor des Realgymnasiums in Berlin-Oberschöneweide und Prof. Dr. Fritz Strohmeyer, Leiter des IV. Städtischen Lyzeums in Berlin-Wilmersdorf, unter Mitwirkung von René Plessis, Ex-Professeur au Collège Stanislas (Paris), Lektor an der Kgl. Universität Göttingen. Ausg. B.: Lehrbuch der frz. Sprache für Real- und Oberealschulen sowie für Gymnasien und Realgymnasien nach Frankfurter System. Teil 1: Enfants français (Elementarbuch für Sexta), Teil 2: Elementarbuch für Quinta und Quarta, Teil 3: Oberstufe (Lehr- und Übungsbuch) für Unter-, Obertertia und Untersekunda der Reform- und Realanstalten und für Unter- und Obersekunda der Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles[1]). Leipzig u. Berlin 1914—1916. B. G. Teubner. Geb. Teil 1: 1,60 M., Teil 2: 2,80 M., Teil 3: 2,40 M.

Die Verfasser streben in ihrem Unterrichtswerk ein vierfaches Ziel an: sie wollen, soweit das im Rahmen der Schule möglich ist, die Sprache auf Grund psychologischer Vertiefung lehren, sie wollen schon von der untersten Klasse an nur echtes, modernes und zugleich edles Französisch bieten, sie wollen den freien Gebrauch der Sprache in Wort und Schrift fördern und endlich die

[1]) Die für die Mittel- und Oberstufe bestimmte Grammatik von F. Strohmeyer ist bereits im XV. Jahrgang dieser Zeitschrift (1916, S. 298ff.) besprochen worden.

Erreichung positiver Wissenserfolge auch in größeren Klassen mit Kindern verschiedener Begabung ermöglichen. Gegen keinen dieser Programmpunkte wird man grundsätzliche Einwendungen erheben wollen oder können. Es bleibt nur noch übrig, die Frage zu prüfen, wie die Verfasser der großen Aufgabe, die sie sich gesteckt haben, gerecht geworden sind.

Dem ersten Teil des Elementarbuches ist ein Lautierkursus vorausgeschickt, der auch für den phonetisch durchgebildeten Lehrer ein methodisch ebenso treffliches wie willkommenes Hilfsmittel bedeutet. Vielleicht dürfte es sich empfehlen, im § 17 darauf hinzuweisen, daß die dunklen Vokale *α*, *ø* u. o in geschlossenen Silben, also vor jedem Konsonanten, in der Regel lang sind (vgl. kl*α*:ʂ, gr*α*:ʂ, n*ø*:tr, gr*o*:ʂ). Warum ich von einer Unterscheidung zwischen Bindung und Mitbindung absehen würde, habe ich bereits bei der Besprechung der Grammatik (s. Anm.) begründet. — Die französischen Lesestoffe sind nicht eigens für den grammatischen Bedarf zurechtgemacht, sondern tragen originales französisches Gepräge. In dieser Hinsicht bedeutet das Buch vor allem einen radikalen Bruch mit der Vergangenheit. Wer hätte es für möglich gehalten, schon den Sextaner mit den edlen Französisch z. B. eines A. France bekannt zu machen? Und doch ist den Verfassern der Wurf gelungen. Von Meisterhand sind die Stücke ausgewählt. Sie sind nicht nur geeignet, schon in dem Sextaner ein wirkliches französisches Stilgefühl zu entwickeln, sondern auch warme innere Anteilnahme in den jugendlichen Herzen zu erwecken, ist es doch ihre eigene Welt, die sie in den fröhlichen Geschichtchen von neuem erleben. Ein Sprachunterricht, der sich auf einen solchen Lesestoff stützt, läuft nicht Gefahr, ödem Formalismus zum Opfer zu fallen, bietet vielmehr alle Voraussetzungen, um schon auf der untersten Stufe den ganzen Menschen zu packen und Verstand und Gemüt in gleicher Weise anzuregen und zu befruchten. Das Lesestück hat aufgehört, dem Schüler eine bloße Summe von Einzelworten zu sein: er lernt im wahrsten Sinne des Wortes „lesen", was vielfach auf der obersten Stufe noch nicht gekonnt wird. Mit gutem Bedacht hat die Poesie reichlich Berücksichtigung gefunden, sind die kleinen Gedichte, die zum Auswendiglernen bestimmt sind, doch ein vortreffliches Mitel, die Aneignung einer guten und gewandten Aussprache zu erleichtern. Dasselbe gilt von den Liedchen, denen die Noten der französischen Originalmelodie beigegeben sind. — Die Realienkunde kommt auf ihre Rechnung durch eingestreute Stücke, die von der Schule, dem menschlichen Körper, dem Hause usw. handeln.

An die Lesestoffe schließen sich Übungen grammatischer und stilistischer Art an, die durch ihre mannigfache Gestaltung — auch Aufsatzübungen fehlen nicht — ebenso belebend wie fördernd wirken. Daß dabei neben einer beständigen Wiederholung des Vokabelschatzes auch auf die Aneignung sachlichen Wissens Wert gelegt wird, ist gewiß zu begrüßen, nur glaube ich, daß z. B. die *Leçon d'histoire et de géographie* (S. 36) dem Sextaner herzlich wenig besagt und daher auch völlig gleichgültig ist. — Ein Anhang (S. 57—60) bringt neuere Lieder und Gedichte, die in andern Lehrbüchern nicht zu finden sind. — Seite 61—70 folgen Übungsbeispiele zu den einzelnen Lektionen.

Sie sind absichtlich von dem französischen Teil des Übungsbuches getrennt worden, weil sie nach Ansicht der Herausgeber eigentlich gar nicht in den Klassenunterricht gehören, wo von vornherein möglichst ausschließlich das fremde Idiom vorherrschen soll. Ich bin darüber anderer Meinung, halte damit aber zurück, weil sie mit der Beurteilung des Buches an sich nichts zu tun hat. — In dem grammatischen Anhang sind mit weiser Mäßigung die Grundsätze zur Anwendung gebracht, die die oben erwähnte Grammatik von F. Strohmeyer auszeichnen. Namentlich das Kapitel von der Wortstellung (§ 40—43) räumt mit veraltetem Regelwerk auf. Den Schluß des Anhangs bilden fünf Paragraphen mit Beispielen zur Wortbildungslehre, deren Berücksichtigung auch schon in VI wünschenswert und möglich ist. Es folgen als letzter Teil des Buches die Wörterverzeichnisse zu den einzelnen Lektionen. Sie enthalten nicht nur die Vokabeln zu den Texten, sondern bringen in mäßigen Grenzen auch Erweiterungen durch Ableitungen von dem gleichen Stamm, Homonyme, Synonyme usw., um dadurch pädagogische wichtige Zusammenhänge zu schaffen. Daß gegebenenfalls die Sinngruppe und nicht das Eigenwort transkribiert ist, ist ein Verfahren, das ebenso richtig wie neu ist.

Das Elementarbuch 2 ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie der 1. Teil und weist die gleichen Vorzüge auf. Das gilt nicht nur von der Auswahl des Lesestoffs und den Übungen, sondern auch von dem grammatischen Anhang, der vor allem eine ganz neue, lautlich orientierte Darstellung des Verbums bringt. Zwar wäre gewiß im einzelnen hier und da noch die bessernde Hand anzulegen, im ganzen aber wird man die selbständige und wertvolle Leistung anerkennen müssen. — Die schon im Elementarbuch 1 kurz behandelte Wortbildungslehre erfährt eine dankenswerte Erweiterung (S. 207 bis 211). Den Beschluß bildet auch hier ein nach Lektionen geordnetes Wörterverzeichnis. Von den *Leçons de chose* würde ich die über das Galileische Gesetz von der Erhaltung der Geschwindigkeit (S. 45) streichen. Solche physikalischen Erörterungen sind für einen Quintaner oder Quartaner verfrüht. Ähnliches gilt von dem *Exercice de composition*, das „*La patrie*" zum Gegenstande hat. (S. 50). Was für eine Definition des Wortes patrie soll man wohl von einem 10—12jährigen Jungen erwarten? Was weiß er davon, warum wir unser Vaterland lieben, oder gar, welche Pflichten er gegen das Vaterland zu erfüllen hat? Bestenfalls wird das Ergebnis in ein paar vom Lehrer suggerierten Phrasen bestehen, die für den Schüler nur Worte ohne Inhalt sind. — Die Umschrift hätte in dem Wörterverzeichnis etwas freigebiger zur Anwendung gelangen dürfen; so vermisse ich sie bei *sobre* (S. 253), *net* (S. 248), *quai*, *faisan* (S. 254).

Das für die Oberstufe bestimmte Lehr- und Übungsbuch unterscheidet sich in der Anlage von den beiden Elementarbüchern nur dadurch, daß der grammatische Anhang fehlt — von U III setzt die Benutzung der selbständigen Grammatik ein (s. o.) — und daß das französische Wörterverzeichnis nicht mehr nach Lektionen, sondern alphabetisch geordnet ist. Von den Lesestücken, die in ihrer Gesamtheit eine ebenso mustergültige Auswahl darstellen wie die

der Elementarbücher, dürfte das der 16. Lektion (S. 23), das die Frage erörtert: *Pourquoi devons-nous lire des vers?* für einen Tertianer viel zu abstrakt sein. Ein inneres Erlebnis wird die rein theoretische Betrachtung für ihn ganz gewiß nicht werden. Auch die Geschichte des *Louvre* (S. 27f.) dürfte schwerlich auf besonderes Interesse stoßen. Im Wörterverzeichnis hätte ich die Aussprache von *cil* angegeben.

Alle drei Bände weisen einen interessanten und wertvollen Bilderschmuck auf, der nicht wenig zur Belebung des Unterrichts beitragen wird. Dem 2. Teil des Elementarbuches und der Oberstufe sind außerdem ein Plan von Paris und eine Karte von Frankreich beigegeben.

Außer der Ausgabe B ist auch eine A-Ausgabe für höhere Mädchenbildungsanstalten und eine C-Ausgabe für Gymnasien und Realgymnasien alten Stils — hier sind die beiden Elementarbücher zu einem Bande vereinigt — erschienen.

Die Verfasser haben sich nicht verhehlt, „daß es fast kühn erscheinen könnte, gerade jetzt mit einem neuen französischen Unterrichtswerk vor die Öffentlichkeit zu treten." Aber wer möchte ihnen nicht beipflichten, wenn sie zu ihrer Rechtfertigung folgende Worte finden: „Wie groß und berechtigt auch in diesen Zeiten unser Zorn über unsere Feinde sein mag, so gewiß werden auch in Zukunft, gerade weil wir die erste und vornehmste Kulturnation der Welt sind, die Gebildeten unseres Volkes sich mit den Schöpfungen französischen Geistes und französischer Kultur beschäftigen. Also wird auch in allen höheren Schulen der französische Unterricht nach wie vor eine nicht unbedeutende Stellung einnehmen, und ein Bedürfnis nach zeitgemäßen Lehrbüchern wird deshalb auch in Zukunft vorhanden sein". Und zeitgemäß ist das vorliegende Unterrichtswerk. Der Name Strohmeyer hat auch hier seinen trefflichen Klang bewährt. Möchten die Verfasser die Genugtuung erleben, daß ihr mit Liebe und Sorgfalt gearbeitetes Werk, dem auf dem weiten Gebiete der neusprachlichen Lehr- und Unterrichtsmittel nichts Ebenbürtiges zur Seite steht, im Dienste einer hohen Menschheitsaufgabe reiche Früchte trage! Sie hätten dann den Lohn, den sie sich wünschen und verdienen.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Handbuch für den Geschichtsunterricht. Erster Band in Verbindung mit Th. Lenschau und P. Pape herausgegeben von P. Groebe. Leipzig 1913. Quelle und Meyer. Gr. 8°. IX, 311 S. Geg. 6 M, geb. 6,60 M. Zweiter Band in Verbindung mit P. Groebe, W. Trockels, J. Gebauer herausgegeben von G. Koch und A. Philipp. Leipzig 1916. Quelle und Meyer. Gr. 8°. XVI, 420 S. Geh. 10 M.

An erzählenden Lehr- und Lernbüchern der Geschichte für alle Stufen der höheren Lehranstalten und Volkschulen herrscht eher Überfluß als Mangel. Dagegen fehlte es an einem Handbuche für den Lehrer an den höheren Schulen, das ihm den im ganzen als bekannt vorausgesetzten Lehrstoff zu seiner Vorbereitung in übersichtlicher Weise kurz zusammenfaßt, zugleich aber unter

Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes der Wissenschaft die nötigen Ergänzungen und Erweiterungen bietet und bei jedem Paragraph die Quellenstellen und die in Betracht kommende Literatur nachweist. Das gute Handbuch von Gebhardt-Hirsch beschränkt sich auf die deutsche Geschichte und hat eine andere Anlage, als das vorliegende Buch, bei dem der Überblick über den Stoff durch fettgedruckte Stichworte sehr erleichtert ist. In der Anordnung und Verteilung des Stoffes schließt sich das Werk an G. Kochs Lehrbuch der Geschichte an, läßt sich jedoch auch neben jedem andern Lehrbuche gebrauchen und ist für den Lehrer der Geschichte an den Oberklassen fast unentbehrlich, nicht bloß für den jüngeren, der in der neueren Fachliteratur zuweilen mehr zu Hause ist, als der ältere, sondern für diesen gleichfalls. Daß jener nicht in den Fehler verfällt, die Schüler zu überfüttern und die ganze Fülle des hier Gebotenen vor ihren Augen auszubreiten, davor sollen ihn die jedem Abschnitte oder Paragraphen beigefügten methodischen Winke behüten. Er erhält sogar Weisung, wieviel Stunden er auf einzelne Gebiete verwenden darf und was als Gedächtnisstoff zu verlangen ist. Diese Ratschläge werden auch begründet. Selbst auf kleine mnemotechnische Mittel wird der Lehrer aufmerksam gemacht z. B. darauf, daß das Jahr 451 v. Chr. 1. die Zahl der Dezemvirn (4+5+1 = 10), 2. die Anfangszahl der Volkstribunen (4), 3. die Endzahl der Volkstribunen (10) enthält (Bd. I S. 205). Weit wichtiger aber und dankenswerter sind die Bemerkungen über die geschichtliche Bedeutung eines Ereignisses, einer Bewegung, einer Epoche und die dadurch bestimmte Art und Ausdehnung der Behandlung, so z. B. über das griechische Staatswesen, die Kolonisation, die hellenistische Zeit, Rom als Weltmacht, Bedeutung und Folgen der Entdeckungen, weil sie auf Zusammenhänge und Ähnlichkeiten hinweisen und der vergleichenden Betrachtung dienen, wie sie sich auch bei sachlicher Gruppierung geschichtlicher Vorgänge und Erscheinungen zum Zwecke der Wiederholung empfiehlt. Um die Schüler an geschichtliches Denken und Verarbeiten des Gelernten zu gewöhnen, sind am Schlusse von Abschnitten geeignete Aufgaben zusammengestellt und zuweilen mit Andeutung für ihre Behandlung versehen z. B. Bd. II S. 194: „Drei große Kolonialbewegungen des deutschen Volkes, die Völkerwanderung, die Besiedlung des Ostens und die Auswanderung nach Amerika, ein geschichtlicher Vergleich. Es ist anzuknüpfen an die Ostmarkenpolitik Lothars und die Bedeutung der Kolonisation, durch die ein Drittel des deutschen Landes gewonnen wurde, und auf die Kolonialbevölkerung hinzuweisen, als das kräftigere, wagemutigere, durch Tradition im Mutterlande nicht beengte Element.“ Einzelne Aufgaben ziehen auch die zur Belebung des Unterrichts empfohlenen Anschauungsmittel heran. Für die stete Verbindung mit den übrigen Lehrfächern, insbesondere dem Deutschen, sorgt bei gegebener Gelegenheit die Angabe der einschlägigen Dichtungen und der etwaigen Prosalektüre. Mag man auch in Einzelheiten anderer Ansicht als die Verfasser sein, das Werk als Ganzes verdient nach Anlage und Ausführung hohes Lob und wärmste Empfehlung bei Lehrern, Studierenden und Freunden vertiefter Geschichtskenntnis.

Münster i. W. S. P. Widmann.

Birt, Th., Römische Charakterköpfe. Ein Weltbild in Biographien. 2. Aufl. mit 20 Tafeln in Kupfergravüre. Buchschmuck von Prof. Ch. Belwe. Leipzig 1916. Quelle u. Meyer. 370 S. 8 M.

Daß sich die „Charakterköpfe" wie köstliche Kulturnovellen lesen, mag hochgestochenen Gelehrten nicht gefallen; das gebildete Publikum, zu dem ja auch viele Gelehrte zu zählen sind, wird Birt dankbar sein, daß er Dichtergabe mit Forscherwissen schön zu verbinden weiß und die großen Staatsmänner, Feldherren und Kaiser von den Scipionen und den Gracchen bis zu Titus und Marc Aurel so an uns vorüberziehen läßt, daß dadurch ein fast ununterbrochenes Bild der gesamten römischen Geschichte, der Entwicklung der römischen Staatsverfassung und des Reiches vor uns entsteht. — Wie wäre es, wenn Geschichtslehrer, die den Mut dazu haben, auf dieser Grundlage einmal die römische Geschichte lehrten. Der Dank der Schüler würde ihnen sicher sein.

Marcks, E., Männer und Zeiten. Aufsätze und Reden zur neueren Geschichte. Vierte völlig umgestaltete Auflage. 9.—11. Tausend. 2 Bände. Leipzig 1916. Quelle u. Meyer. 890 S. 14 M.

Aus der persönlichen Einheit der Sammlung ist in der neuen Auflage eine sachliche geworden. Wie bisher ist der erste Band mehr der Vergangenheit der zweite mehr der Gegenwart zugekehrt. Aber der Inhalt ist in sechs Gruppen schärfer zusammengefaßt. Deren erste bietet Bilder der außerdeutschen Geschichte. „Philipp II", „Das England der Elisabeth", „Der jüngere Pitt" seien als Perlen genannt. Die zweite Gruppe behandelt die deutsche Geschichte bis an die Schwelle der Gegenwart, vom „Königtum der großen Hohenzollern" und der „Nachwirkung Friedrich des Großen" bis zu „Kaiser Wilhelm I". Eine dritte Gruppe ist Erscheinungen und Problemen der geistigen Kultur während des letzten Menschenalters gewidmet. Die „Geschichte der Universität Heidelberg im 19. Jahrhundert", „Hamburg und das bürgerliche Geistesleben in Deutschland", „Historische und akademische Eindrücke aus Nordamerika" sind Beispiele feinster Kulturgeschichtsschreibung. Den zweiten Band eröffnet eine vierte Gruppe, die sich mit dem Essay „Goethe und Bismarck" dem großen Kanzler zuwendet und in gewaltiger Steigerung mit dem Ausfatze „Bismarck und der deutsche Geist" abschließt. Der Vorgeschichte des Weltkrieges gilt die fünfte Gruppe, ihm selbst die sechste. Die hier wiedergegebenen Reden und Betrachtungen spiegeln unser Erleben, Fühlen und Denken der Kriegsjahre und packen uns mit doppelter Wucht. Für die neu hinzugekommenen Aufsätze haben andere weichen müssen, so namentlich die fünf Bilder aus dem Kreise der deutschen politischen Historiker von Dahlmann bis Treitschke. Das wird mancher bedauern; aber die Hoffnung ist nicht ausgeschlossen, daß sie anderswo eine neue Stätte finden. Marcks kam es vor allem darauf an, daß das allgewaltige Gebot unserer Tage seiner Aufsatzsammlung den Stempel aufdrückte, neben Aufsätzen, die zum Teil schon auf die Gegenwart gerichtet waren.

Der erste Band hält, wie in früheren Auflagen, sein Angesicht mehr der Vergangenheit, der zweite mehr der Gegenwart zugekehrt.

Jedenfalls hat die Sammlung an Wirkungskraft gewonnen und kann in ihrer neuen Form willkommen geheißen werdeen.

Schäfer, Dietrich, Weltgeschichte der Neuzeit. Siebente, durchgesehene und fortgeführte Auflage. 2 Bände. Berlin 1917. Ernst Siegfried Mittler u. Sohn. 381 u. 465 S. Geb. 18 M.

Dietrich Schäfers Weltgeschichte hat so reiche Anerkennung gefunden, daß es weiterer lobender Worte bei einer neuen Auflage nicht bedarf. Die bewundernswerte Stoffbeherrschung, der warme Patriotismus, der in der Behandlung der Sache, nicht in prunkvollen Worten sich kund tut, der klare Weltblick, der sein Ziel, Deutschlands Kämpfe um seine Weltmacht, immer klarer ins Auge faßt, je mehr wir der Gegenwart uns nähern, zeichnen das Buch aus, das in seiner neuesten Auflage um ein wertvolles Kapitel bereichert ist. „In den Weltkrieg" ist es überschrieben; es zieht mit der „Schlußbetrachtung" die Folgerungen, die schon lange in den früheren Auflagen des wertvollen Buches angedeutet, vorausgesehen und hier und da vorausgesagt waren. Möchte die zukünftige achte Auflage dem siegreichen Schluß des Krieges, wie er in Schäfers Wünschen liegt, einigermaßen entsprechen.

Berlin A. Matthias.

Heinrich Drees, Geschichte der Grafschaft Wernigerode. Wernigerode 1916. Kommissionsverlag von Paul Jüttners Buchhandlung (Paul Schulze). II u. 96 S. großoktav. 0,60 M.

Als Festgabe des Lehrerkollegiums des Fürstlichen Gymnasiums zu Wernigerode zur Silberhochzeit dem Fürstenpaare überreicht, soll das Buch doch in erster Linie der Heimatgeschichte im Schulunterricht dienen.

Nachdem die Vorgeschichte kurz behandelt ist, wird die Geschichte der Grafschaft von 1121 an bis zur Jetztzeit vollständig dargestellt. Der Verfasser bietet nicht nur Dynasten- und Territorialgeschichte, sondern zugleich auch eine Geschichte der Stadt Wernigerode und ihrer Schicksale in Verbindung mit denen der gräflichen Patrone. Dabei treten die Beziehungen dieser kleinen Welt zu jeder Seite des nationalen Lebens wie zu den großen Ereignissen der Gesamtgeschichte in helles Licht. Von einem Punkt aus werden so die treibenden Kräfte dargestellt; die Geschichte des Dynastenhauses bildet den Rahmen zu ortsgeschichtlich anschaulicher Darstellung der Siedlung, der Wirtschaft mit Handel und Verkehr, der Stadtgeschichte, des kirchlichen Lebens, mit besonderer Betonung der vom Grafenhause so kräftig geförderten Reformation wie des Pietismus, der Baukunst und der so engen literarischen Verknüpfung mit dem Halberstädter Dichterkreise, der Musikpflege und anderes mehr. Auf diese Weise entsteht ein mit warmem Blut erfülltes Bild deutschen Kleinlebens, in dem jede große Wendung der nationalen, ja der Weltgeschichte nachzittert in persönlichen Erlebnissen. Es ist ein eigener Glanz der von diesem Mosaiksteinchen ausgeht, deren viele

ja allein das nationale Leben zusammensetzen. Mag es Heinrich der III. oder Heinrich der Löwe sein, die Kreuzzüge und der deutsche Ritterorden oder die großen Kriege, immer schlagen die großen Wellen hinein in den kleinen Kreis, lösen dort Kräfte und Strebungen aus und bestimmen das Schicksal so vieler Einzelner.

Die Darstellung ist trotz der unaufzählbaren Fülle der Einzeltatsachen nirgends ermüdend, denn mit dem weiten Blick des Forschers verbindet sich warme Heimatliebe, die sich nicht nur in der Verehrung des Grafengeschlechts, sondern in zahlreichen, liebevoll aufgefaßten Zügen des Einzellebens kundgibt. Neben, in und über der Tatsachengeschichte enthält das Buch darum eine nach vielen Seiten ausgreifende und dennoch gedrängte, vor allem aber gut lesbare Entwicklungsgeschichte des geistigen und ästhetischen Lebens innerhalb des Brockenbannes, es ist nicht allein Grafschaftsgeschichte, sondern zugleich deutsche Kulturgeschichte. Es ist unglaublich, was alles darin vorkommt von anziehenden Einzelheiten: Brockenfahrten Peters des Großen und Goethes, der Königin Luise und Jeromes, Luther und Melanchthon und daneben Sailer von Regensburg, Geschenke von Eskimochristen und ein Schuldschein des Leutnants Helmut von Moltke. Daß Verfasser die schlimmen Veränderungen im Renne- und im Thumkuhlentale mit Stillschweigen übergeht, kann man in einer als Festgabe gedachten Schrift ja wohl verstehen.

Sonst bietet das Buch dem Lehrer alles, was er zur Heimatgeschichte braucht, Stücke daraus können auch als Lesebuch gebraucht werden. Nur vermißt man für die Bedürfnisse des heimatkundlichen Unterrichts einen kurzen erdgeschichtlichen Teil, die Hinzufügung eines solchen würde den Wert des Buches als Heimatgeschichte noch erhöhen. Auch bei der Urgeschichte wäre vielleicht etwas mehr Ausführlichkeit zu wünschen, z. B. für die Warenlager- und Werkstattfunde und den urzeitlichen Handel, zumal das Fürst-Otto-Museum die beste Anschauung dazu in reichem Maße bietet. Der Verfasser konnte sich auf reiche Quellen und eine zahlreiche geschichtliche Literatur wie auf eigene Arbeiten stützen. Das Buch wird nicht nur in seinem natürlichen Kreise Anklang finden, sondern allen Freunden gediegener Heimatkunde eine rechte Freude bereiten.

Lemgo. Hermann Schurig.

Aus dem Seelenleben dreier junger Helden. Veröffentlicht von Berthold Schulze. Berlin 1917. Weidmannsche Buchhandlung. 76 S. 1,60 M.

Von drei jungen Helden — drei Abiturienten des Schillergymnasiums zu Groß-Lichterfelde —, die alle drei vorm Feinde geblieben, bringt uns ein Lehrer Briefe, kleine Abhandlungen, und Gedichte die von ungewöhnlicher Begabung der jungen Helden zeugen. Mit Recht fragt der Herausgeber: „Barbarenjünglinge! Hunnenbrut? Ihr! Etwas anderes glaubte ich von euch werdenden Männern befürchten zu müssen: daß ihr, von moderner Entartung, vom Schönlingstum und Völkerverbrüderungsgeiste ergriffen, die furchtbare Probe nicht bestehen würdet!“ — Sie haben sie bestanden; die Briefe und Aufzeichnungen

zeugen von Vaterlandsliebe, hohem Streben und Heldentum in geradezu ergreifender Weise und von einer Seelengröße, die uns zur Bewunderung hinreißt, zugleich aber von Wehmut erfüllt, wie viel edle Jugend der grausame Würgengel des Krieges dahingerafft hat.

Das Buch ist wertvoll, denn die drei jungen Helden „stehen als Urbilder besten deutschen Jugendgeistes da, jeder eine besondere Melodie vertretend in der Symphonie, die in dieser Eisenzeit in die Gottheit zurücktönte, von der sie ausgeströmt war."

Diese jungen Helden sind es wert, gelesen zu werden: von den Alten, die so leicht den Werdenden den Feingehalt absprechen, und von den Nachwachsenden als Vorbilder edlen Aufwärtsstrebens.

Wille, Bruno, Und gib uns Frieden. Ein Buch weltlicher Andacht aus deutschen Dichtern. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong u. Co. 342 S. 2,50 M.

Eine Blütenlese aus deutschen Dichtern und Denkern aller Jahrhunderte, die nicht mit literaturgeschichtlichemMaßstabe gemessen sein will, sondern aus andächtigem Ringen der Zeitstimmung entsprungen ist wie aus der Wahrheit des Herzens, das sich nach Frieden sehnt. Wo diese Wehmut herrscht, wird das Buch dankbare Leser finden.

Bergsträßer, L., Grundbegriffe der auswärtigen Politik. Eine Anleitung für den Zeitungsleser. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Berlin 1917. Reichsverlag Hermann Kalkoff. 28 S. 50 Pf.

Da unsere Schüler zum Teil schon Zeitungsleser sind, zum Teil es werden, so ist dies Büchlein, das ebenso knapp wie gedankenreich ist, auch für sie bestimmt. Es handelt von den Beziehungen der Staaten zueinander, von der Diplomatie, von ihrem Material und ihren Hilfsmitteln und allgemein über Mittel und Ziele der Diplomatie und bietet damit eine Fülle von Anregungen für den Geschichtsunterricht.

Baumgarten, Otto, Politik und Moral. Tübingen 1916. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 179 S. 3 M.

Das Baumgartensche Buch, das aus Vorlesungen hervorgegangen ist, hat den Zweck der Vermischung moralischer Gesichtspunkte und politischer Erwägungen entgegenzuarbeiten und eine Scheidung und Klärung, soweit das möglich ist, herbeizuführen. In einem geschichtlichen Teil durchwandert er von den Anschauungen über Politik und Moral bei den Griechen bis zur Politik und Moral in der modernen Welt (Bismarck) die Geschichte, um in einem zweiten systematischen Teile die Folgerungen zu ziehen. Er vertritt die selbständige Moral des politischen, staatlichen Lebens und ihre verpflichtende Kraft für alle, die zur Politik berufen sind, er vertritt auch die heilige Pflicht aller, sich irgendwie an dem staatlichen Leben, nicht bloß opfernd und duldend zu beteiligen. Er bekämpft aber die Einspannung unseres ganzen Lebens in den Staatsbetrieb, in den öffentlichen Dienst als höchsten Erdenzweck,

indem er die Bewahrung und Reife des internationalen persönlichen Wesens als höheren Daseinszweck behauptet. Er ist sich bewußt, daß hier eine ungelöste Differenz als tragisches Gesetz ernsterer Erdenwirksamkeit vorliegt. — Das ist der Leitgedanke der die Baumgartenschen Erörterungen durchzieht. — Auf Einzelheiten des Buches einzugehen, fehlt hier der Raum. Aber darauf soll doch der Geschichtslehrer aufmerksam gemacht sein, daß er hier eine Fülle von Anregungen findet, die seinen Unterricht beleben und vor allem reinigen können von gängigem Phrasenwerk, das noch immer unseren Geschichtsunterricht verunstaltet und seinen Wirklichkeitswert schädigt.

Wer allerdings Baumgartens Betrachtungen verwerten will, der möge es mit dem gleichen feinen Takte tun. Bewahrt er sich diesen nicht, so kann leicht ein verletzender Ton in den Unterricht kommen, der ihm, so sehr er auch dem Wirklichkeitssinn genügen soll, durchaus fern bleiben soll.

Berlin. A. Matthias.

Spanien unter Kreuz und Halbmond. Eine Wanderfahrt durch Geistes- und Wirtschaftsleben, Land und Literatur von Einst und Heute von Franz Kuypers. Leipzig 1917. Klinkhardt u. Biermann 9 M.

Der Verfasser hat am Vorabend des Weltkriegs an den für die Geschichte der Gesittung des Landes lehrreichsten Orten Spaniens lange genug verweilt, um starke und tiefe Eindrücke zu empfangen. Der kriegerischen Erregung der nächsten Jahre entrückt und doch mit ganzer Seele bei Deutschlands Sache, hat er weder in der Fremde noch bei der Ausarbeitung seines Tagebuches der Heimat je vergessen. Einer, der im Grunde nur Deutscher ist, hat ein Buch über Spanien geschrieben, dem er das Beste, die Bürgschaft alles frohen Wirkens, die Gesundheit zu verdanken glaubt. Schwer hat da die eingewachsene Liebe zum schöneren Vaterlande und zu seinem tüchtigeren Volke mit der heißen Dankbarkeit gestritten. Den innern Zwiespalt versöhnt sollte der Hymnus an Spaniens Sonne zeigen, der an die Spitze des Werkes gestellt ist: „Dein Duft, Dein Farbenmeer verjüngen mit altem Schöpferhauch des Pilgrims kranke Hülle, wenn er den Toten lauscht in deiner Kirchhofsstille“. Wo aber weiterhin K. staunend zwischen den Grabmälern der vergangenen Größe Spaniens wandelt, packt ihn ohne Erbarmen der Vergleich des Rahmens, den das lebende Geschlecht darum gestellt hat, mit dem kraftstrotzenden, saubern Bau des neuen Deutschlands, und dieser Rahmen ist recht schäbig und gebrechlich ausgefallen. K. wehrt sich mit aller Macht dagegen, er sucht nur Spanien zu sehen, das alte, ruhm- und kunstreiche, aber mitten in dessen Betrachtung und Bewunderung überfällt es ihn und läßt sich nicht abweisen und bezwingen, der Deutsche bricht und geht mit ihm durch, der deutsche Schulmeister gar, der K. noch immer mit allen Fasern ist. Aber ein gewaltsamer

[1]) In einem dem Buche nachträglich beigefügten Geleitwort rückt er die Stellen, die besonders in Spanien peinlich berühren würden, in ein versöhnliches Licht. Auch deutsche Leser, denen an einem Verständnis der spanischen Dinge wirklich gelegen ist, werden für dieses, manche Herbheit mildernde Nachwort dankbar sein.

Ruck, und wir sind wieder ganz in Spanien, möchten manchmal selber Spanier sein, so eindringlich predigt uns K., daß die Spanier das glückliche Volk sind, obzwar es kaum mehr als das Hemd auf dem Leibe hat. Zum Glück wird K. auf halbem Wege inne, daß er seinen Lesern nicht weiter zumuten darf, sich in diesen Wirbel hineinziehen zu lassen. Die Darstellungsmittel, auf die er nun gerät, verleihen seinem Buche das Ureigene, was es über die vielen über Spanien verzapften Seichtheiten der letzten Jahre turmhoch hinaushebt. Die Toten entsteigen ihren Gräbern, die Ruinen fügen sich wieder zu Burgen, Palästen und Rathäusern, die Balkone bevölkern sich, auf der Plaza waltet die Inquisition. Oder er schleicht auf nächtigem Pfad zu einer Kneipe studierender Moslim: eine köstliche Travestie Münsterschen Exkneipentreibens. Namentlich aber kommen immermehr die Dichter, deutsche, arabische, spanische als Kronzeugen zu Wort. Wirkungsvoll unterstützt wird diese Abwehr alles dessen, was nicht nur spanisch ist, durch die reiche bildliche Veranschaulichung. Die guten Vollbilder bieten zumeist weniger Bekanntes und doch Kennzeichnendes, die hundert Streubilder von F. Th. Braunlage bekunden das liebevollste Eingehen des Zeichners auf die Absicht des Verfassers, der sie auswählte. Aber der so nachdrücklich verscheuchte deutsche Schulmeister kommt zum Schluß dreist und feist wieder zum Vorschein und ausgiebig zum Wort in dem Anhang: Die Bildung in Spanien, wo wir viel zersplitterten guten Willen mit noch mehr Hemmnissen in fast aussichtslosem Kampfe ringen sehen. Ihn dennoch glücklich zu bestehen, durch neue Pforten in eine neue große Zukunft einzuziehen, dazu soll Spanien die selbstlose Hilfe Deutschlands empfangen. Ob die Geneigtheit Spaniens sie anzurufen, gerade durch dieses Buch zunehmen wird, möchte ich bezweifeln. Die Schichten, die drüben Deutschland in diesen Tagen sich hold erweisen, werden sich nicht selten und nicht gelind gekränkt fühlen, und die in Deutschland am nächsten berufen sind, ihnen die Hände entgegenzustrecken, werden sich wohl hüten, dieses Buch als Willkommgruß zu verwenden. Und währenddessen umschmeicheln unsere Feinde Spanien als die edle, zu den höchsten Geschicken berufene Nation! An der Beurteilung Spaniens, wofür die Wissenschaft übrigens längst noch nicht reif ist, scheiden sich schärfer noch als sonst, wo die letzte Daseinsfrage sich nicht ausschalten läßt, die Geister. Weder den bejahenden noch den verneinenden wird K.s Buch ganz gefallen, aber sie alle wird es im innersten aufwühlen zu fragen: Was ist Wahrheit? Was ist Glück?

Aachen. Eberhard Vogel.

Kassner, Dr. Karl, Bulgarien, Land und Leute. 2. Band von Kosch, Dr. Wilhelm, Bibliothek des Ostens. Leipzig 1916. Werner Klinkhardt. XIV u. 136 S. oktav. Mit 16 Abbildungen. Geb. 1,50 M.

Der Verfasser kennt als Leiter der deutsch-bulgarischen Vereinigung das Land vom Palast bis zur Hütte und hat bereits mehrmals in wissenschaftlichen Mitteilungen aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen Einzelheiten dargeboten; jetzt hat er sich endlich bewegen lassen, eine umfassende

Landeskunde Bulgariens zu schreiben, die erste seit dem vergriffenen Werke von Jirecek, eine umso verdienstlichere Arbeit, als die vielen neuerdings erschienenen Bücher und Aufsätze entweder oberflächlich, oder nur teilweise gut und in manchen Teilen geradezu irreführend sind. Unbedingt notwendig erscheint das Werk aber, wenn wir bedenken, daß Bulgarien, jetzt unser Bundesgenosse, bei uns ebenso wenig bekannt ist wie Deutschland bei den Bulgaren, und daß wir eine Pflicht nachzuholen haben; denn Frankreich und England haben seit längerer Zeit sehr viel getan, um die bulgarische Kirche, Schule und Presse zu beeinflussen und dadurch in Mazedonien einen Widersacher der Türkei großzuziehen. Daß es die Bulgaren und namentlich die Damen lieber nach dem blendenden Frankreich hinzog, obwohl viele Bulgaren bei uns gelernt und studiert oder mit uns Handel getrieben haben, ist ja eine bekannte Tatsache. Wir Deutschen unterhielten in dem Lande zwar eine Schule, aber keine einzige gute Zeitung und werden hoffentlich auch hier weltpolitischer denken lernen und gebefreudiger sein, damit man uns draußen mehr kennen und mehr achten lernt.

Kassner schildert zunächst die Geschichte von jener Zeit an, wo Serdica, das heutige Sofia, der Lieblingsaufenthalt römischer Kaiser war. Er belehrt über die Sprache und Schrift und über das Heldenlied der Bulgaren, namentlich der Heiduken, und führt die Volksgeschichte bis zu dem Blutbade des Jahres 1876 weiter, wo infolge des Gemetzels das Nationallied entstand: „Rausche, Maritza, mit Blut besudelt, weine Witwe, Du schwer Getroffene!" Der Weg Bulgariens nach jener Zeit ging trotz mancher Senkungen doch immer wieder machtvoll aufwärts, vornehmlich infolge der Anstrengungen der beiden letzten Fürsten. Die politische und kirchliche Losvonrußlandbewegung und die, gute Anfänge aufweisende, Volksbildung leiten die neuere Zeit ein und versprechen bei der zähen Tatkraft des bulgarischen Volkes goldene Früchte. Bei der Schilderung des Landes werden eingehend die Bodenschätze gewürdigt, die in alter Zeit bereits von den Römern und später von den Deutschen ausgebeutet worden sind; haben sich doch aus der Tätigkeit der deutschen Bergleute vor einem halben Jahrtausend noch deutsche Ausdrücke erhalten, z. B. *útmani* (Hüttenmann) für Grubenarbeiter und *schlaknó* für Schlacke. Auch die Bodenerzeugnisse sind nicht unbedeutend, und unter den Pflanzen nehmen der Flieder, die Rose und der Tabak eine ganz hervorragende Stellung ein. Die Nutztiere sind ziemlich zahlreich, das Wirtschaftsleben ist über die ersten Anfänge heraus, so daß auf manchen Gebieten bereits eine Ausfuhr stattfinden kann. Am Schlusse der eigentlichen Landeskunde wird das Klima besprochen.

Im dritten Kapitel, das von der Bevölkerung handelt, weiß der Verfasser eine große Fülle anziehender Beobachtungen mitzuteilen, wie es eben nur jemand kann, der das Land genau kennt. Die Türkenflucht, das Leben und die Entwicklung der Bulgaren, ihre Gewohnheiten, ihre Bauweise, ihre Wohnart sind Prachtstücke in dieser Schilderung. In einem Anhange finden auch die Nichtbulgaren Erwähnung. Staat und Kirche, Kirchen- und Schulbau, die Fachschulen und die Einrichtungen für Wissenschaft und Kunst werden

von dem Verfasser ebenfalls mit großer Sachkenntnis besprochen. Darauf wird das Land nach seinen einzelnen Landschaftseinheiten wirtschaftlich, verkehrsgeographisch und geschichtlich gezeichnet, und das Schlußkapitel bringt eine Übersicht über die Landwirtschaft, die Industrie und den Handel mit sehr vielen amtlichen statistischen Nachweisen, wobei nicht nur die deutschen Interessen berücksichtigt, sondern auch manche wertvollen Fingerzeige für die Zukunft gegeben werden. Eine Reihe von hübschen Bildern und eine gute Schriftenübersicht ergänzen den Text. Wir stehen nicht an, das Buch als für wissenschaftliche und völkische Belange ungemein wertvoll zu bezeichnen, und empfehlen es den weitesten Kreisen.

Belgien, Neun Abhandlungen der Sammlung „Der Kampf um Belgien". Flandern (Leo Schwering). Durch Flandern und Brabant (Leo Schwering). Die Verkehrsentwicklung in Belgien (Otto Dresemann). Der belgische Klerus (Anton Fürstenberg). Das religiöse Problem in Belgien (Julius Bachem). Die belgische Landwirtschaft (Hermann Ritter). Die belgische Arbeiterbewegung (Theodor Brauer). Die französische Literatur in Belgien (Hubert Effer). Sprachen und Rassen in Belgien (Leo Schwering). Herausgegeben vom Sekretariat sozialer Studentenarbeit, M.-Gladbach 1916. Volksvereins-Verlag. IV u. 146 S. oktav. 2,40 M.

In diesem Hefte ist eine Reihe von Veröffentlichungen zusammengefaßt worden, die alle aus der bekannten sozialen Bestrebung heraus geschaffen sind. Sie haben sämtlich den Vorzug, daß sie von Gebildeten und von Fachkennern geschrieben sind, und heben sich dadurch aus der Flut der im Kriege und auch schon vor dem Kriege erschienenen Literatur über Belgien heraus. Es ist derselbe Faden, der diese Abhandlungen durchzieht, die Aufzeigung des eigentümlich belgischen Gegensatzes zwischen wallonisch und vlämisch, französisch und deutsch, klerikal und liberal; und wenn die Betätigung des Klerus besonders hervorgehoben wird, so geschieht es mit Recht, denn er hat in diesem Lande in der Tat einen hervorragenden Anteil am Erleben des Volkes, bis in die Kriegszeit hinein.

Die beiden ersten Aufsätze haben denselben Verfasser. Er schildert die Geschichte, die Kulturgeschichte und das Wirtschaftsleben von Flandern, immer unter dem Gesichtspunkte der konfessionellen Scheide, und tritt dabei warm für die Vlamen ein. Bei seiner Wanderung durch Flandern und Brabant verweilt er naturgemäß länger in den großen Städten Brüssel, Antwerpen, Gent, Löwen, Mecheln, Brügge und Ypern, und schildert sie alle mit feiner Beobachtung und treffendem, scharfen oder sinnigen Worte je nach ihrer Eigenart.

Der dritte Aufsatz zeichnet Belgien als das Vermittlerland zwischen Frankreich und Deutschland, das leider auf unserer Seite nur eine einzige Zugangspforte hat, während Frankreich über mehr als ein Dutzend Eisenbahnverbindungen nach Belgien hinein verfügt. Die geschichtliche Entwicklung des großartigen belgischen Verkehrsnetzes zeigt uns das allmähliche Entstehen der Nebenbahnen und Hauptbahnen und der Staats- und

Privatbahnen, die für die kulturelle und soziale Entwicklung des Landes so sehr wichtig sind, würdigt die soziale Tarifpolitik und weist auf die lockenden, kurzfristigen Generalabonnements hin, die so viel und gern benutzt werden. Darauf wird das Post- und Telegraphenwesen und zum Schluß der Wasserverkehr behandelt, wobei Ostende, Seebrügge und Antwerpen eine eingehende Schilderung finden.

Einer der interessantesten Absätze ist der über das Wesen, die Ausbildung und die Leistungen des belgischen Klerus; die Frage seiner Deutschfeindlichkeit steht dabei in erster Linie, und auch die Idee einer Aussöhnung, die der Verfasser zwar als nicht leicht, aber doch als möglich bezeichnet, wird offen verhandelt.

In dieselbe Kerbe haut Bachem bei der Besprechung des religiösen Problems in Belgien, das er eingehend und in einer auch für den Andersdenkenden ungemein anziehenden Form erläutert.

Der bekannte Schilderer des Niederrheines Hermann Ritter bearbeitet die belgische Landwirtschaft. Nacheinander werden die verschiedenen Bodenarten, die Bestellung und der Ertrag des Landes bewertet, und darauf findet die Zucht der Pferde und Rinder, der Kaninchen und des Geflügels, welch letztere bei uns ja noch so sehr darniederliegt, eine sachgemäße Besprechung. Das Schlußwort widmet er dem jetzt im Kriege so bekannt und wertvoll gewordenen Obstbau, der Gemüse- und Blumenzucht.

Auch der die belgische Arbeiterbewegung schildernde Aufsatz ist geeignet, unsere höchste Aufmerksamkeit zu erwecken, umsomehr da das „deutsche System" in Belgien auf Schwierigkeiten stößt, denn die Wallonen und Vlamen sind verschieden geartet und müssen verschieden behandelt werden. Der romanische Einschlag einer großen Masse des Volkes, die politische und partikularistische Eigenart, ja die ganz andere Gedankenwelt machen es dem deutschen Sozialpolitiker durchaus nicht leicht, die belgischen Verhältnisse zu beurteilen oder gar zu bearbeiten.

Wie die Literatur des Landes unter französischen Einfluß gekommen ist, wird geschichtlich eingehend dargelegt. Dann wird das Literaturleben der Neuzeit, namentlich der Roman, die Lyrik und das Drama gekennzeichnet, und schließlich wird der Wissenschaft und Kritik gedacht, die nur verschwindend und unbedeutend sind.

Die Sprachen und Rassen Belgiens bespricht der Verfasser der beiden ersten Aufsätze. Er redet zunächst von den Sprachen und Dialekten, deren Verschiedenheit zugleich auch der Ausdruck der Ungleichheit, ja der Feindschaft der Rassen ist, und weist noch einmal auf die verwickelten Probleme in diesem Lande der Gegensätze hin; im Norden Vlamen, im Süden Wallonen, im Norden Klerikalismus, im Süden Sozialismus, im Norden Ackerbau, im Süden Industrie, im Norden Ebene, im Süden Berge, das ist Belgien.

Das wertvolle Buch enthält am Schluß eine Auslese der beachtenswerten Literatur und ein gutes Sach- und Namenverzeichnis und kann allen denen empfohlen werden, die sich über das geistige Leben Belgiens genauer unterrichten wollen.

Hampe, Karl, Belgiens Vergangenheit und Gegenwart. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. 2. umgearbeitete und erweiterte Auflage. IV u. 108 S. oktav. Geh. 1,75 M.

Äußerlich einwandfrei ausgestattet und innerlich tadellos durchgeführt, so stellt sich die Schrift des Heidelberger Geschichtsforschers dar, der aus der belgischen Vergangenheit für die Zukunft Folgerungen ziehen möchte, weil er der Meinung ist, daß nur diejenigen Neuordnungen des Friedens Aussicht auf Dauer haben, die nicht ganz und gar von den Bahnen der früheren Entwicklung abweichen. Er zieht deshalb die Geschichte der belgischen Niederlande als Beraterin für die Lösung der uns gegenwärtig vorliegenden Probleme herbei. Er ist der Meinung, daß an der alten Wetterecke dreier Großmächte das Wiedererstehen eines nur scheinbar neutralen, in Wahrheit feindseligen und nach den letzten Ereignissen noch viel feindseligeren Kleinstaates für das deutsche Reich unerträglich sei, und wiederholt das Feldgeschrei Treitschkes: „Heraus mit dem alten Raube!“. Wir wollen wie bisher alle wertvollen Anregungen des Auslandes in uns aufnehmen und sie mit deutscher Eigenart und Gründlichkeit zu deutscher Macht und Größe verarbeiten, nach dem Kriege möglichst mit doppeltem Eifer und weiterem Weltblick, und wollen uns bewußt sein, daß Deutschland zwar für Belgien in vielen Beziehungen eine große Bedeutung gehabt hat, daß aber doch zu allen Zeiten die Ausbreitungskraft der älteren und in der Form feineren Kultur Frankreichs ungleich wuchtiger gewesen ist als die stärksten deutschen Einflüsse. Der Verfasser schildert, um dies nachzuweisen, die ganze Zeit von Lothar I. bis zu Leopold und verhilft uns zu der Erkenntnis, daß bis zum Jahre 1830 nicht Selbständigkeit, sondern Abhängigkeit die historische Form des Bestehens der belgischen Niederlande gewesen ist. Der Deutschenangst und der französischen „friedlichen“ Durchdringung, die uns vielfach so überraschend und so unverständlich vorkommt, widmet er einen besonders eindringlichen Abschnitt und der vlämischen Bewegung, ihrer Erfolge und Rückschläge gedenkt er mit deutscher Warmherzigkeit, ohne sich zu verhehlen, daß die Vlamen uns vorläufig eine ablehnende Haltung zeigen werden; um so weniger dürfen wir uns in unseren Bestrebungen beirren lassen und müssen gegen den immer erneuten Ansturm welschen Wesens mit sorgsamer Schonung volklicher Eigenart und religiöser Neigungen das Bollwerk des Deutschtums erhalten und festigen. Unbedingt ist zu verlangen, daß wir dort bessere Bürgschaften erhalten als bisher, wo von der französischen Ostmark fortwährend eine Lebensgefahr für Deutschland droht.

Eine reichhaltige Quellenangabe erhöht den Wert des ausgezeichneten geschichtlichen Überblickes, besonders für die neuere Zeit, und wenn wir hinzufügen, daß der Verfasser sich bei seiner ganzen Darlegung seiner politischen Verantwortung wohlbewußt ist, im Gegensatz zu manchen anderen modernen Schriftstellern, so glauben wir damit das Beste zur Empfehlung des trefflichen Werkes gesagt zu haben.

Wronka, Johannes, Kurland und Litauen, Ostpreußens Nachbarn. Freiburg i. Br. 1917. Herdersche Verlagshandlung. XII u. 176 S. oktav. Mit 12 Bildern und einem Kärtchen. Geb. in Pappband 3 M.

In langjähriger Berufsarbeit hat der Verfasser als katholischer Geistlicher an der ostpreußischen Grenze gestanden und reiche Kenntnisse über Litauen sammeln können, die er jetzt bekanntgibt, um „gewissen Phantastereien das Wasser abzugraben" und eine richtige Abwägung der Friedenswünsche vorzubereiten. Er fordert die Deutschen auf, den Blick wieder fest auf den Osten zu lenken, wie es in den besten Zeiten deutscher Geschichte oft geschah, denn dort wird an das deutsche Reich ein Flügel angebaut werden, dessen Grundstock deutsche Männer vor 700 Jahren legten. Der größere Teil des Buches behandelt Litauen, nur ein Drittel das dem Verfasser weniger bekannte Kurland, über das ja eine reiche Literatur bereits zur Verfügung steht, während über Litauen verhältnismäßig wenig bisher geschrieben ist.

Im ersten Teile wird eine Geschichte der deutschen Kolonisation dargeboten und wird die Siedelung der Bauern und Adeligen gewertet, denen Rußland gleich feindlich gegenübersteht, weil es in seinem byzantinischen Dünkel das Abendland, den abendländischen Glauben und die abendländische Kultur gering achtet und haßt. Daraus erklärt sich das schroffe Vorgehen gegen alle Nichtorthodoxen, das zu der Leidensgeschichte der deutschen Schule und der Dorpater Hochschule geführt hat, während welcher die Balten ihr Deutschtum und ihre Unabhängigkeit im Glauben tapfer verteidigt haben. Auch bei der Betrachtung der Landeswirtschaft zeigt sich derselbe unerschrockene Mut, der sich noch in der Lettischen Revolution geoffenbart hat. Die Deutschen haben durch die bessere Bearbeitung des Landes den Boden geschaffen, den sie sich nahmen und von dem noch 80% in deutschen Händen geblieben sind. Die Bodenart, die eigentümlich extensive Bewirtschaftung, der Reichtum der großen Wälder, das Entstehen landwirtschaftlicher Vereine, alle vielfach so scharf hervorgehobenen Vorzüge Kurlands können doch nicht darüber täuschen, daß Kurland einen Besiedelungsdurchschnitt wie das Königreich Preußen nie erreichen kann, weil sein Klima rauher ist, der Boden nicht mehr so ertragreich, Kohle und Erze fehlen und deshalb das Gebiet niemals Industrieland werden wird. Die Geburts- und Sterbestatistik der Letten zeigt die Eigentümlichkeit der absterbenden Völker: es geht mit sicheren Schritten der Entvölkerung des lettischen Landes entgegen. Das darf uns aber nicht abhalten, unseren Blutsbrüdern jenseits der Grenze beizustehen, bei denen der Trieb zum Kampfe für ihr geschichtlich erworbenes Gut aus der Liebe zur angeborenen deutschen Art hervorgequollen ist.

Der größere Teil des Buches behandelt Litauen, das namentlich dadurch wichtig ist, daß es vermöge seiner Lage die Verschmelzung von Ostpreußen und Kurland hinderte und also ein Verhängnis für die deutsche Kolonisation wurde. Der Verfasser redet zunächst von der Sprache, die dem Sanskrit am nächsten verwandt und deshalb sprachwissenschaftlich wichtig ist, sogar wörtliche Anklänge an das Lateinische und Griechische hat, und von der

nicht unbedeutenden litauischen Literatur. Genau erläutert er die Geschichte bis zu den letzten Verfolgungen, denen es doch nicht gelungen ist, alles Litauertum auszurotten, denn es leben in Rußland noch zwei Millionen, wozu etwa 700000 in Amerika und sonst in der Zerstreuung kommen. Die Kirchengeschichte zeigt auf, wieso es gekommen ist, daß in Litauen wie in Polen die katholische Religion so fest gewurzelt ist, und erzählt von der Bedrückung und dem Ausplünderungssystem der russischen Kirchenpolitik, die besonders seit 1905 so scharf gegen das ideell und religiös veranlagte Volk vorgeht. Darauf wird der gewaltsame Versuch berichtet, auf dem Wege über die Schule die Litauer zu verrussen. Mit grellen Streiflichtern werden die wirtschaftlichen Zustände beleuchtet, denen man durch Auswanderung zu entgehen oder die man durch Sommerarbeit aufzubessern sucht, und ebenso die Industrie und der Handel, die fast ganz unter der Vormundschaft der Juden stehen. Das Verwaltungs- und das Rechtswesen finden eine kurze Besprechung. Viele anziehende und belangreiche Einzelheiten weiß der Verfasser aus der politischen Geschichte zu erzählen, und schließlich faßt er als Endergebnis eine Reihe von festen Punkten zusammen: er macht auf die gewaltigen Aufgaben aufmerksam, die Deutschland gegenüber den fremden Volksstämmen und dem eigenen Volke gegenüber hat, wenn es sein eisernes Recht benutzt, sich selbst Raum zu schaffen. Letten und Litauer haben eine verschiedene Gesinnung: der erstere wird sich durch wirtschaftliche Vorteile gewinnen lassen, aber auch der Litauer ist Bauer genug, um mißtrauisch abzuwarten, welche Vorteile ihm aus den neuen Zuständen erblühen werden.

So zeigt das Buch mit nachdrücklichem Ernste die schwierigen Fragen, die uns an der Ostgrenze erwachsen, und entwirft eine wuchtige und knappe Zeichnung des Volkes, das uns fast unbekannt, und des Landes, das wohl jedem ein Neuland ist. Hübsche Bilder, die nach Photographien aus neuster Zeit angefertigt sind, und eine Kartenskizze in 1:5 Millionen schmücken das inhaltlich wertvolle und empfehlenswerte Buch.

Essen. Victor Steinecke.

Killermann, A., Beweis des Fermatschen Lehrsatzes. Nürnberg 1916. C. Koch. VII und 86 S. 3 M.

Bereits im Jahre 1823 hat N. H. Abel (Oeuvres Bd. 2, S. 255) gefunden, daß die Lösungen der Fermatschen Gleichung $A^n + B^n = C^n$, falls sie existieren und keine durch n teilbar ist, für ungrades n die Form haben müssen:

$$A = \tfrac{1}{2}(a^n + b^n - c^n)$$
$$B = \tfrac{1}{2}(a^n - b^n + c^n)$$
$$C = \tfrac{1}{2}(a^n + b^n + c^n)$$

Diese Formeln leitet Verfasser der vorliegenden Arbeit in vielfach unklarer und wenig exakter Weise her. Zwischen den Zahlen a, b, c, besteht eine Beziehung von der Form (S. 14 Gleichung II — ich gebrauche durchweg vereinfachende Bezeichnungen —):

$$a^n = b^n + c^n + 2abcd,$$

d. h. $a^n - b^n - c^n$ durch 2abc teilbar. Auch dies ist nicht neu, aber Verfasser schließt hieraus (S. 15, Zeile 7 v. u.), daß notwendig $a = b + c$ sein müsse, denn $a^n = (b + c)^n$ ergibt zunächst die zwei Glieder $b^n + c^n$, und $b^n + c^n$ wird durch $a = b + c$ teilbar! Es ist aber doch z. B. für $a = 35$, $b = 2$, $c = 3$ der Ausdruck $a^3 - b^3 - c^3$ durch 2abc teilbar. Mit diesem Fehlschluß wird der „Beweis" hinfällig.

Straßburg i. E. P. Epstein.

Bernthsen, Prof. Dr. **A.**, Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 12 Aufl., bearb. in Gemeinschaft mit Prof. Dr. A Darapsky. XIX, 672 S. 8°. 1914. Preis 12 M., in Lwdbd. 13 M. Verlag von Friedr. Vieweg u. Sohn in Braunschweig.

Die neue Auflage des altbewährten „Bernthsen" hat zwar äußerlich das alte Kleid behalten, ist aber aufs sorgfältigste überarbeitet worden. Kleine Unrichtigkeiten oder durch den Ausdruck ungenaue Stellen früherer Auflagen sind ausgemerzt. Die neusten Forschungsergebnisse sind überall eingefügt und die neuesten Litteraturnachweise angegeben. An einigen Stellen möchte mancher vielleicht gern etwas ausführlicher den wissenschaftlichen Kampf um interessante Probleme geschildert sehen, wie z. B. um das Triphenylmethyl, doch verträgt sich das schlecht mit der Aufgabe des Buches, ein kurzes Lehrbuch zu sein. Es bringt in wenigen Zeilen ganz sachlich die Ergebnisse des Kampfes. Und gerade die Zeilen über das Triphenylmethyl oder über die Willstätterschen Chlorophyllarbeiten oder über die Indanthrenfarbstoffe zeigen, wie es möglich ist, trotz Erneuerung und Bereicherung des Buches seinen Umfang nicht zu vergrößern.

Der „Bernthsen" ist der zuverlässige Führer für eingehenderes Studium der organischen Chemie geblieben, der er schon so lange war; wo er nicht ausreicht, helfen die vorzüglichen Litteraturnachweise weiter. Da das Lehrbuch alle Gebiete der organischen Chemie gleichmäßig behandelt, muß es naturgemäß sehr knapp geschrieben sein und das ist es auch in den Anfangsgründen und in den theoretischen Kapiteln. Anfängern ist es darum nicht zu empfehlen. In einer Schulbibliothek darf der Bernthsen, und zwar möglichst immer die neueste Auflage, aber nicht fehlen.

Dortmund. Wilhelm Klostermann.

Echternach, H., Handbuch des orthopädischen Schulturnens. Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung. 264 S. 192 Abbildungen. Geb. 5 M.

Aus dem Ernst der Gegenwart erwachsen der Schule neue Aufgaben. Die zukünftige Landesverteidigung wird jedem Staatsbürger einen Posten zuweisen; damit ist zu rechnen. Die Jugenderziehung hat also der Gesundung des Nachwuchses volle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wir fordern die allgemeine Turnpflicht; also auch die sind zum Üben heranzuziehen, die von Haus aus mit organischen Fehlern behaftet und auf Grund ärztlichen Gutachtens vom Turnen befreit waren. Natürlich sind hierzu besondere Einrichtungen erforderlich. Als selbstverständliche Pflicht der Schule aber muß es gelten, ihre Pflegebefohlenen vor Krankheitserscheinungen zu schützen, die erfahrungsgemäß bei der Lernarbeit, also aus dem Wesen des Unterrichtsbetriebes heraus,

entstehen. Hier muß schon vorbeugend gearbeitet werden, denn „ein Quentlein Vorbeugung ist besser als ein Pfund Heilung". Es ist da besonders auf die verschiedenen Formen des Schiefwuchses zu verweisen. Man hat gesagt, da, wo es sich um Krankhaftes handele, habe allein der Arzt das Wort. Damit aber kommen wir in dem weiten Gebiete der Jugendbildung nicht weiter. Es muß daran gegangen werden, die Lehrerwelt mit den erforderlichen Fähigkeiten auszustatten, um in einen Gemeinschaftsdienst mit den Schulärzten einzutreten, und wir haben uns mit der Hoffnung abzufinden, daß Kompetenz- oder Konkurrenzkonflikte nach Möglichkeit unterbleiben.

Sind das die Fragen, mit denen der Herausgeber sich beschäftigt, so ist damit der Wert seines Werkes für die Zukunftspläne der Schule ausgedrückt. Mit Fleiß und Sachkenntnis hat er sich seiner Aufgabe hingegeben; gangbare Wege werden nicht nur gezeigt, sondern sie sind bereits in vorbildlichen Einrichtungen, die E. unter fördernder Hilfe des Magistrats seiner Heimatstadt Hagen i. W. geschaffen hat, erschlossen.

Nach einer allgemeinen Einleitung bringt der Text praktische Hinweise, den Aufbau des Betriebs betreffend, und legt dann im Hauptteil eine reiche Auswahl von Übungen an den mannigfachsten Betätigungen vor, die durch ausgezeichnete photographische Aufnahmen veranschaulicht werden. Neben den deutschen Turngeräten sehen wir die schwedische Bank und Lattenwand und begrüßen sie; denn hier sind sie so recht am Platze.

Die Ausstattung ist vorzüglich und macht dem Verlag alle Ehre. Wir empfehlen das Buch aufs angelegentlichste; es ist für die Bedürfnisse unserer Zeit wie geschaffen.

Kregenow, E., und W. Samel, Gerätkunde für Turnlehrer und Turnvereine. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. II. vermehrte und verbesserte Auflage. 218 S. 344 Abbildungen. Geb. 5,50 M.

Für „Gerätkunde" gab es vor Zeiten ein recht umfangreiches Schriftentum; nachher trat eine Stockung ein. Eine Erscheinung in Lehrbuchform war, da seit der Arbeit von Euler-Kluge (Turngeräte und Turneinrichtungen 1872) der Büchermarkt nichts mehr gebracht hatte, neuerdings Bedürfnis. Unser Buch fand also bei seinem ersten Erscheinen 1905 eine freundliche Begrüßung. Inzwischen hat die Öffentlichkeit ihre Sonderwünsche den Herausgebern unterbreiten können, und diese sowie der Verleger haben ihnen in gleich dankenswerter Weise Rechnung getragen, so daß ein Ratgeber entstanden ist, an den sich jeder mit vollem Vertrauen wenden kann. Die II. Auflage ist wesentlich erweitert, und kann, so wie sie vorliegt, auch den Aufsichtsbehörden, Patronaten usw. gute Dienste leisten, besonders in den Kapiteln „Turnhallenbau", „Platzanlage", „Kostenanschläge zur Einrichtung von Hallen" usw. — Eins empfehlen wir der Beachtung bei einer weiteren Neubearbeitung: Aufnahme der Wasserturngeräte: sie gehören dazu! — An dem Buche wird jeder Fachmann seine Freude haben; auch die Ausstattung, Druck, Zeichnungen usw., sind vornehm und musterhaft.

Knudsen, K. A., Turnerische Übungslehre. Aus dem Dänischen übersetzt von A. Iversen; herausgegeben von K. Möller. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 169 S. 56 Abbildungen. 2 M.

Das Buch hält sich in fest vorgezeichneten Grenzen. Ohne auf das weite Gebiet des Gerätturnens überzugehen, behandelt es nach den Grundanschauungen des nordischen Betriebes die Formen, die als „Elementargrammatik" für eine gute Turnschule gelten müssen. Das ist verdienstvoll. Von vornherein begrüßt man es, daß die so wichtige „Grundstellung", deren hoher Wert nur vom Heere richtig und voll eingeschätzt wird, eine sehr sorgsame Würdigung erfährt. Hier, wie in allem, was folgt: Gang, Lauf, Sprung, Beugungen und Streckungen, zeigt sich der scharfe Beobachter. Zustimmen kann ich ihm nicht in der Darstellung des Gangs. Das Niedertreten auf den Ballen und die ganze Fußfläche ist unnatürlich, wenn immer es in unserm militärischen Paradeschritt gepflegt wird. Natürlich ist: Auftreten auf die Ferse und Abrollen: Ferse, Ballen, Zehen. — Die Ausstattung ist gut; die Bilder zeigen allerdings z. T. übernatürlichen Schneid. Das Buch verdient volle Anerkennung.

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Timerding, Die Aufgaben der Sexualpädagogik. Bericht über die Verhandlungen zu Berlin am 6. Mai 1916. Leipzig. B. G. Teubner. II. 20 S. 8°. 0,80 M.

Ungünstige sexuelle Erfahrungen, die von Bissing mit den Truppen in Belgien machte, waren Veranlassung zu einer von Klein einberufenen Sitzung von Sachverständigen, die sich zu sexualpädagogischen Fragen zu äußern hatten. Es handelte sich um Aufklärung und Warnung der Jugend, vorläufige und dauernde Maßnahmen, Vorbildung der Lehrer, Aufrütteln der Eltern, Aufgaben der Biologie und ethischer Fächer, um Erziehung des Willens und Stärken der Charaktere. Aus dem Berichte die Ansichten und Vorschläge der Ärzte und Lehrer zu hören, ist höchst lehrreich. Die Hauptschwierigkeit liegt aber meines Erachtens in dem richtigen Zeitpunkte der Belehrung: zu früh aufgeklärt schadet sicher, zu spät nützt nichts. Ich wünschte in den Büchereien von Untersekunda an geeignete Aufklärungsbücher für die Wissenwollenden, dann hätten wir Gewähr für rechtzeitige Belehrung.

Erfreulicherweise folgt der Minister den von Vaterlandsliebe eingegebenen ungestümen Forderungen nur sehr vorsichtig, denn so nötig das Problem bald zu lösen ist, so sicher werden Mißgriffe schaden.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer** (Kriegsausgabe). Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 80 Pf. Probeheft portofrei (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer).

Aus dem Inhalt des zweiten Januarhefts bis zum ersten Aprilheft. Hindenburg und die Neuorientierung. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Die Jugendfreunde. Von Hans Schoenfeld. — Elsaß-Lothringische Vaterlandsgedanken. Von G. Ernst. — Im Vorbeigehn. Von Julius Kreis. — Etwas anderes über das „Reden mit Gott". Von einem Feldgrauen. — Moderne Prophetie. Von Georg Korf. — Ein vielseitiger Standesherr. — Engländer und Englandnarren. — Die Germanisation der Erde. — Die neuvlämische Bewegung. — Wenn du den Frieden willst. — Legenden. Von Ed. Hey. — Deutsche Musikpolitik. Von Dr. Georg Göhler. — Bilder aus dem deutschen Rußland. Von K. St. — Die ersten Früchte. Besondere und weniger besondere Betrachtungen. Von J. E. Frhrn. von Grotthuß. — Die Insel der Sehnsucht. Skizze von E. Toeche. — Der Einzelne. Zeitgemäße Betrachtung von Wilhelm Beißwänger. — Urlaub. Von Hans Georg Fellmann. — Die neuen Steuern. Von J. A. F. Engel. —Ein Brief an den Schubert-Franz. Von Max Jungnickel. — Werden wir uns mit Frankreich je verstehen? — Arbeiterwohnungsfürsorge in der Vergangenheit. Von Heinrich Göhring. — Der Wahrsager Rasputin. — Bilder aus Rumänien. Von Mite Kremnitz †. — Altflandrische Baukunst. Von K. St. — Opernsorgen. Allerlei Randbemerkungen zu Wilhelm Kienzls „Testament". Von Karl Storck. — Die Weltbedeutung der vlamischen Städte. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Der Ring. Von Fritz Müller. — Englische Kriegsschiffmatrosen. (Zur Psychologie des modernen Söldners.) Von Dr. Spier-Irving. —Ein Tag vor Ypern. Aus dem Tagebuch von Vizefeldwebel d. Res. D. — Amerika im Streit mit Europa. — Ägypten unter Lord Cromer. Von Ernst M. Roloff. — Was wir von England lernen können. — Händlergeist. — Deutsche Geschichtsdramen im Kriege. Von Karl Storck. — Musikalienhandlungen und Schundmusik. Von Dr. Georg Göhler. — Kunstgeschäft und Krieg. Von K. St. — Sternennebel. Von Fr. Schaal. — Die Tschechen während des Krieges. Von Karl Hermann. — Die Amazone. Von Hans von Kahlenberg. — Die kranken Invaliden und das Kapitalabfindungsgesetz. Von Dipl.-Ing. E. Schlunck. — Heroenkultus. — Die Seele des Japaners. — Der Krieg und die Kriminalität der Jugendlichen. Von Landrichter Dr. jur. und phil. Bovensiepen. — Wie übersetzt man Fremdwörter? — „Majetsät" und „Allerhöchstdieselbe". — Zur Charakteristik des Zaren Nikolaus. — Die Zensur vor hundert Jahren. — Hammer und Harfe. — Kosmische oder nationale Kunst? — Die Neubelebung der deutschen Kriegsschaumünze. Von Karl Storck. — Halbes „Jugend" als Oper. Von Karl Storck. — Der Umgang mit Goethe. Von St. — Englischer Sachsinn, deutscher Formelsinn. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Die schwedische Margret. Eine Kriegs- und Hexengeschichte aus Nordschleswig. Von Erick Schlaikjer. — Der Goldschmuck der Frauen oder der bargeldlose Zahlungsverkehr? Von A. Zeiler. — Legende. Von Karl Röttger. — Deutsch-Österreich. Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Der europäische Krieg, ein Plan von 1843. Von C. Blümlein. — „Gefühlspolitik" und „moralische Eroberungen". — Englische Zensur in Deutschland von ehedem. — Warum Rasputin ermordet wurde. — Was wird mit unseren Überseedeutschen? — Diktatur der Verleumdung. — Baltische Kunst. Von Valerian Tornius. —Vlamische Abende. Von Karl Storck. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Kunstbeilagen. — Musikbeilagen.

2. **Internationale Monatschrift f. Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Friedrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. Jahrg. XI, Heft 4: P. D. Fischer, Aus den Schützengräben; Franz Jostes, Guido Gezelle; Hermann Gunkel, Die Politik der Propheten; Wilhelm von Horn, Die staatlichen Maßnahmen zur Wiederherstellung der Landwirtschaft in Ostpreußen; Ph. Aronstein, Die Selbstkritik der Engländer. — Heft 5: Denkschrift des Preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien; Fr. Heincke, Die internationale Meeresforschung vor und nach dem Kriege; Alfred Gercke, Neue Lieder der Sappho und des Alkaios; Bernhard Fehr, Charles Dickens,

im Lichte der neuesten Forschung. — Heft 6: Ernst Steinmann, Die Plünderung Roms durch Bonaparte; Paul Werre, Die Großmacht; O. Walzel, Wölfflins, „Kunstgeschichtliche Grundbegriffe"; J. Benrube Gibt es eine nationale Philosophie; Fritz Braun, Zur Geschichte der deutschen Kolonie in Konstantinopel.

3. **H. Bohnstedt,** Privatunterricht und Privatlehrer in Preußen. Nach den amtlichen Bestimmungen. Halle a. S. 1917. Pädagogischer Verlag von A. Ströbel. 91 S. 1,75 M.

Eine sehr genaue Zusammenstellung dieser amtlichen Bestimmungen, an der es bisher fehlte, wird allen beteiligten Kreisen höchst willkommen sein.

4. **Von guter Erziehung.** Ein neues Büchlein aus alter Zeit. Von Carl Bone. M.-Gladbach 1917. Volksvereinsverlag. 298 S. 2,40 M.

Das Buch De eruditione principum wurde früher Thomas von Aquin zugeschrieben, rührt aber wahrscheinlich von einem etwas älteren Ordensgenossen her, von dem der Mainzer Bischof Emanuel von Ketteler in seiner deutschen Übersetzung sagt, er stehe dem heiligen Thomas an Hoheit und Tiefe des Geistes würdig zur Seite. Die alten Erziehungsschätze hat Carl Bone in moderne Fassung gebracht. Die Lebenslehren muten um so mehr an, als sie drei Jahrhunderte vor der Glaubensspaltung niedergeschrieben wurden und so recht innig und überzeugungsvoll, fest und ohne Verflachung oder Nachgiebigkeit an alle Christen, ja an alle Menschen sich wenden, auch glückliche Weisheitsansprüche der Griechen und Römer nicht verschmähen.

5. **Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit.** Band 2. Für Fach- und Fortbildungsschulen herausgegeben vom Königlich Preußischen Landesgewerbeamt. Berlin 1916. Carl Heymanns Verlag. 364 S. Geb. 3 M.

Dem ersten Bande (s. Jahrgang XIV dieser Monatschrift S. 159) der Staatsbürgerlichen Belehrungen aus dem Jahre 1915 läßt jetzt das Königl. Preuß. Landesgewerbeamt als Fortsetzung einen zweiten folgen. Während der erste Band die wichtigsten Erscheinungen aus der ersten Kriegszeit behandelt, ist der soeben erschienene zweite Band den Fragen gewidmet, die im Laufe des Jahres 1916 alle Kreise des Volkslebens aufs tiefste bewegen.

Nach einer zusammenhängenden Darstellung über den Verlauf des Krieges von General z. D. A. v. Janson folgen: Die geschichtlichen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Verbündeten von Professor Dr. Hoetzsch; die wichtigsten feindlichen Staaten nach ihren wirtschaftlichen Beziehungen und ihrer geschichtlichen Stellung zu Deutschland von Lic. Dr. P. Rohrbach; Kriegswirtschaft von Ministerialdirektor Lusensky; militärische Gesundheitspflege im Kriege von Oberstabsartz Dr. Hochheimer; Fürsorge für die Kriegsteilnehmer von Landesrat Dr. Horion; Fürsorge für die Familien der Kriegsteilnehmer von Dr. Söhner; die Kriegsleistung der Frauen von Dr. Gertrud Bäumer; die Leistungen der sozialen Versicherung vom Direktor im Reichs-Versicherungsamt Witowski.

6. **Elisabeth Gnauck-Kühne,** Der staatsbürgerliche Jugendunterricht. M.-Gladbach 1914. Volksvereinsverlag. 44 S. 50 Pf.

Ein von feinem Geist und warmer Vaterlandsliebe getragenes Buch, das verdient, gelesen und beachtet zu werden.

7. **„Pax".** Den Akademikern im Felde entboten von der Abtei Maria Laach. Herausgegeben durch das Sekretariat Sozialer Studentenarbeit. Oktav. Mit zwei Kupfern. M.-Gladbach 1917. Volksvereinsverlag. G. m. b. H. 75 S. 1,20 M.

Von den zehn Abhandlungen dieser Feldschrift ist die erste von Abt Ildefons Herwegen dem Geist des heiligen Benedikt gewidmet. Fein abgestimmt ist hierzu die Abhandlung des Priors P. Albert Hammenstede über das Ideal der Persönlichkeit. Auch die übrigen Abhandlungen gehen diesem Ideal der Persönlichkeit nach. Dann ist eine dem Laacher Landschaftsbild im Quartär gewidmet, eine andere dem Laacher Münster.

8. **H. Luckenbach,** Kunst und Geschichte. Kleine Ausgabe. Mit 10 farbigen Tafeln und 339 Abbildungen. 2. Auflage. München und Berlin 1916. R. Oldenbourg. 2,80 M.

Das Buch ist eingehend besprochen in dieser Monatschrift Jahrgang XI 1912 S. 688. Sein Wert erfordert einen nochmaligen empfehlenden Hinweis.

9. **Heliand** Lesungen vom Treuebund Gottes In Übertragung aus dem alten deutschen Heilandsliede zusammengestellt und erläutert von B. A. Betzinger. M.-Gladbach 1916. Volksvereinsverlag. 123 S. 1,20 M.

Eine Auswahl aus dem „Heliand" aufgeteilt in 40 Lesungen bietet einen anregenden Einblick in unsere ehrwürdige altsächsische Volksdichtung, die der Jugend und dem deutschen Hause noch viel zu wenig bekannt ist. Dieses Büchlein ist wohl geeignet, die Bekanntschaft mit dem alten Liede zu vermitteln.

10. **Max Simon,** Der Weltkrieg und die Judenfrage. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. 80 S. 1,20 M.

Behandelt die Lage des jüdischen Volkes

im Weltkriege, die Frage der jüdischen Gleichberechtigung, die Judenfrage und die jüdische Emigrationsfrage und die palästinensische Kolonisation.

11. **Hermann Cohen,** Deutschtum und Judentum. Mit grundlegenden Betrachtungen über Staat und Internationalismus. 9. u. 10. Tausend. Gießen 1916. Alfred Töpelmann. 59 S. 1 M.

Eine ungemein tiefgehende, von philosophischer und weltweiter Auffassung getragene Schrift.

12. **Deutsches Schaffen u. Ringen im Ausland.** Ein Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus. Unter Mitwirkung des Vereins für das Deutschtum im Ausland, herausgegeben von Georg Holdegel und Walther Jentzsch. Erster Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient. Leipzig 1916. Julius Klinkhardt. 152 S. Geb. 3 M.

Das vorliegende Buch bedeutet mehr als einen ersten Versuch. Schwierig war es, zwei Anforderungen zugleich, die gerade bei der „Neuheit" des Gegenstandes sich ergeben, zu genügen: einmal mußten möglichst gediegene und reiche Kenntnisse in dem sehr knappen Rahmen geboten werden, dann galt es, das Bild möglichst lebendig und anschaulich zu gestalten. Das ist gelungen. Die Auswahl schöpft aus guten Quellen, mit Umsicht und Takt ist alles in Betracht Kommende gleichmäßig bedacht. Einige von den Bildern, namentlich die aus Siebenbürgen, ergänzen den Text. Der zweite Band soll das Deutschtum in Rußland, in der Schweiz, in Belgien, in Nord- und Südamerika umfassen.

13. **H. Lohrisch,** Im Siegessturm von Lüttich an die Marne. Erlebnisse eines Mitkämpfers aus den ersten Wochen des Weltkrieges. Mit 6 Kartenskizzen. Leipzig 1917. Quelle u. Meyer. 200 S. 3,40 M.

Zur Geschichte der ersten großen Wochen des Weltkrieges gibt das vorliegende Buch einen höchst wertvollen Beitrag. Der Verfasser erzählt seine reichen Erlebnisse, zunächst bei einer der Sturmbrigaden des Generals Emmig, dann bei der Kluckschen Armee. Die beiden Glanzstücke der 22 Kapitel umfassenden Darstellung sind die Schilderungen von der Einnahme Lüttichs und der Marneschalcht, denen je 5 Kapitel gewidmet sind; aber auch die übrigen Erlebnisse, die Gefechte an der Gette, der Einmarsch in Löwen und Brüssel, die Engländerschlachten bei Maubeuge und nördlich St. Quentin, die Abwehr französischer Flankenangriffe bei Peronne sind von Interesse.

14. **Wir waren drei Kameraden.** Kriegserlebnisse von Wilhelm Spengler. Mit einer Einführung von Dr. Philipp Witkop. 8°. Freiburg 1917. Herderche Verlagshandlung. XII u. 160 S. 2,20 M.

Das Buch ist auf Anraten des Professors der neueren deutschen Literaturgeschichte in Freiburg i. Br. Witkop entstanden, der einen Brief Spenglers in seinen „Kriegsbriefen deutscher Studenten" veröffentlicht und gerade diesen Brief als einen der schönsten des Buches bezeichnet hatte. Deshalb hat er Spengler ermuntert, seine Kriegserlebnisse aufzuzeichnen, die hier in frischer und urwüchsiger Sprache geboten werden. „Hier war jene Erlebnis- und Schreibart, die ich suchte: eine ungehemmte, unmittelbare, dramatische Farbigkeit und Bewegtheit der Darstellung, ein gänzlich Ungewolltes, Unliterarisches und eben darum eine heilige Wahrheit und erschütternde Gewalt. Ich erhielt brieflich-persönliche Beziehungen zum Schreiber, gewann Einblick in seine Tagebücher, die oft im Schützengraben und Kugelregen geführt waren, und drängte ihn, seinen Briefen und Tagebuchnotizen Zusammenhang zu geben. So entstand auf mein Anraten dieses Buch, das ich dem deutschen Volke empfehle, weil es in seiner Herzenswahrheitaftigk und schlichten, farbigen Anschauungs-, Erinnerungs- und Darstellungskraft wie wenige Kriegsbücher Sinn und Gestalt der ersten Kriegsmonate ausspricht und aufbewahrt."

15. **K. O. Leipacher,** Die Russenflut in Ostpreußen. Nach amtlichen Berichten, zuverlässigen Schilderungen und eigenem Erleben erzählt. Band II der Sammlung „In den Gluten des Weltbrandes", herausgegeben von Felix Heuler. 1. Hälfte: Kämpfe um die Heimaterde. Mit 16 Abbildungen und Kärtchen im Schriftsatz und 13 Tafeln. 2. neubearbeitete und bedeutend erweiterte Auflage. In starken Halbleinenband gebunden mit künstlerischem, mehrfarbigem Titelbild. Würzburg 1916. Curt Kabitzsch. 370 S. 4,50 M.

K. O. Leipacher hat in dieser zweiten Auflage seiner „Russenflut in Ostpreußen" ein vollständig neues Werk geschaffen, Zuverlässige Berichte, amtliche Feststellungen, sowie eigenes Schauen und Erleben bilden die Grundlagen alles Dargebotenen.

16. **B. Clemenz,** Kriegsgeographie. Erdkunde und Weltkrieg in ihrem Beziehungen erläutert und dargestellt nebst Schilderung der Kriegsschauplätze. 4. Bd. 2. Teil der Sammlung. „In den Gluten des Weltbrandes" herausgegeben von Felix Heuler. 2. umgearbeitete und erweiterte Auflage. 2. Hälfte. Mit 23 Kärtchen und graphischen Darstellungen im Schriftsatz und 5 Karten und Tafeln. Würzburg 1917. Curt Kabitzsch. 360 S. Geb. 4,50 M.

Der zweite Teil dieser Kriegsgeographie ergänzt nicht nur den I. Teil bis auf die Gegenwart, sondern behandelt auch eine ansehnliche Anzahl neuer Probleme.

17. **Das „Einjährige“.** Wie erwirbt man es, und welches sind seine Berechtigungen? Auf Grund amtlichen Materials und unter besonderer Berücksichtigung der durch den Krieg geschaffenen Verhältnisse dargestellt von Willy Müder.

Die Schrift „Das Einjährige“ behandelt die verschiedenen Arten des einjährigen Zeugnisses (Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung und Berechtigungsschein) und der dazu gehörigen Prüfungen (Versetzung nach Obersekunda einer Vollanstalt, Schlußprüfung als Schüler einer sechsstufigen höheren Lehranstalt und als Extraneer, Kommissionsprüfung, Notprüfung), die Unterschiede in den Anforderungen, die einzuschlagenden Wege und die Berechtigungen. Die Aufgabe, welche sich der Verfasser gestellt hat, nämlich verworrene und falsche Vorstellungen, denen man nur zu häufig in Bezug auf das Einjährige begegnet, zu beseitigen und durch seine Erörterungen aufklärend zu wirken, ist ihm gelungen.

18. **W. Winkelmann,** Das Fernsprechwesen. 2 Bändchen. I: Grundlagen und Einzelapparate der Fernsprechtechnik. II: Fernsprechanlagen, ihre Ausführung und ihr Betrieb. (Sammlung Göschen Nr. 155 u. 773). Berlin und Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 133 u. 141 S. Je 1 M.

Bei der Fülle des Stoffes und der Wichtigkeit des Fernsprechers als Verkehrsmittel war es notwendig, den Rahmen des Werkchens gegenüber der älteren im Buchhandel vergriffenen Bearbeitung (von Dr. L. Rellstab) durch eine Verteilung auf zwei Bändchen zu erweitern. Im ersten Bande sind, ausgehend von der Erfindung, die Prinzipien des Fernsprechers erläutert und die wichtigsten Einzelapparate an Hand von Beispielen und Abbildungen beschrieben, so daß im 2. Bande, der die Fernsprechanlagen in ihrer Ausführung und ihrem Betrieb umfaßt, auf die Beschreibungen des I. Bandes zurückgegriffen werden kann, ohne daß hier durch Wiederholungen die Übersicht zu leiden braucht. t.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Die Neugestaltung des höheren Schulwesens deutscher Staaten im letzten Jahrzehnt.

Die preußische Schulreform von 1901 hat im Laufe der Zeit auf alle übrigen deutschen Staaten entscheidenden Einfluß geübt. Nicht nur die Berechtigungsfragen sind im ganzen Reich in wesentlich gleichem Sinne gelöst worden; auch die Lehrpläne der höheren Schulen haben fast in allen Staaten grundlegende Umwandlungen erfahren, durch die sie den preußischen erheblich angenähert worden sind. Das höhere Schulwesen des deutschen Reiches weist heute eine Einheitlichkeit auf, die um so erfreulicher ist, als sie nicht unter dem Druck eines Reichsschulgesetzes zustande gebracht wurde, sondern sich in den einzelnen Staaten aus eigenen Bedürfnissen und Anschauungen entwickelt hat. Auch daß diese Einheitlichkeit keine Uniformität ist und besondere Traditionen, zum Teil auch selbständige Ideen immer noch beachtenswerte Verschiedenheiten begründen, wird man als ein Zeichen inneren Lebens nur begrüßen können. Endlich ist von Bedeutung, daß auch Österreich sich dieser Entwicklung nicht nur nicht entzogen hat, sondern sogar den größeren süddeutschen Staaten vorangegangen ist. Daß dabei die Eigenart der österreichischen Überlieferung, wie sie durch grundlegende und wertvolle Leistungen des vorigen Jahrhunderts festgelegt worden war, immerhin stark nachwirkt, wird man ebenso begreiflich wie berechtigt finden.

Diese ganze Bewegung nun aber ist bei uns nur wenig beachtet worden und ich habe nirgends eine zusammenhängende Veröffentlichung darüber gefunden.[1]) Wir sind in Preußen überhaupt zu wenig geneigt, uns um das zu kümmern, was auf den Gebieten des Unterrichts in den anderen deutschen Staaten vorgeht. In diesem Fall kommt freilich als mildernder Umstand hinzu, daß die Reform sich nicht mit einem großen Zuge, sondern im Laufe eines Jahrzehnts allmählich, an einer Stelle nach der anderen, durchgesetzt hat, ja, daß die letzte und bedeutendste dieser Neuordnungen, die bayrische, erst unmittelbar vor Ausbruch des Krieges veröffentlicht worden ist und daher nicht die gebührende Beachtung finden konnte.

[1]) Nur J. Wychgram stellt im 3. Kapitel seines kleinen Buches „Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland“ (Sammlung Göschen 1913) einige Hauptpunkte zusammen, doch war beim Erscheinen des Büchleins die bayrische Lehrordnung noch nicht erschienen, die württembergische ist nur beiläufig beachtet und die österreichische, entsprechend der durch den Titel bezeichneten Abgrenzung des Inhalts gar nicht.

Die nord- und mitteldeutschen Kleinstaaten hatten sich schon bald nach dem Erscheinen der Lehrpläne dem preußischen Vorbilde angeschlossen. In den drei Königreichen dagegen trugen die Behörden zunächst nur in einzelnen Punkten der durch die Gleichberechtigung geschaffenen neuen Lage Rechnung. In Sachsen ist man noch bis heute auf diesem Standpunkt verblieben. Auch in den süddeutschen Ländern dauerte es längere Zeit, bis sie zu einer grundlegenden Neuordnung ihres höheren Schulwesens gelangten. In Württemberg wurden die neuen Lehrpläne durch Ministerialreskript vom 27. August 1911 eingeführt, in Bayern gar erst durch königliche Verordnung vom 30. Mai 1914. Etwa gleichzeitig mit Württemberg ist auch Baden mit neuen Lehrplänen hervorgetreten; doch sind dieselben bisher nur für die Realanstalten, nicht aber für die humanistischen Gymnasien zum Abschluß gekommen und veröffentlicht. Die österreichische Reform dagegen ist schon in den Jahren 1908 und 1909 durchgeführt. Eine chronologische Darstellung müßte daher mit ihr den Anfang machen. Zum Zwecke einer Orientierung aber, wie sie mir vorschwebt, ist es ratsamer, zunächst die württembergische und die bayerische Lehrordnung zu behandeln, weil sie zu dem Vergleich mit der bei uns bestehenden unmittelbaren Anlaß geben.

Besonders die Württembergischen Lehrpläne stehen den preußischen von 1901 nahe; von der überlieferten Eigenart der schwäbischen Gelehrten-Schule, der höhere Stundenzahl im allgemeinen und der weiteren Ausdehnung der klassischen Fächer im besonderen, ist nach der zweimaligen Angleichung von 1891 und 1912 nicht mehr viel übrig gebliebn. Die Schulgattungen sind die gleichen wie in Preußen; Reformgymnasium und Reformrealgymnasium sind neu hinzugekommen und zwar nicht nur als geduldete, sondern als den älteren prinzipiell gleichgestellte Schulformen. Alle Vollanstalten sind jetzt neunklassig geworden, mit dreijähriger vorausgehender Elementarschule. Die wöchentliche Stundenzahl an den humanistischen Gymnasien überschreitet nur noch unwesentlich die der preußischen Anstalten, an den übrigen Schulen ist die Übereinstimmung zumeist noch größer. Latein und Griechisch sind auf dem Württembergischen Gymnasiallehrplan nur noch mit einem Mehr von je zwei Wochenstunden bedacht. Auf dem Realgymnasium allerdings hat das Lateinische noch jetzt 56 Wochenstunden gegen 49 in Preußen; sie werden durch ein Minus in den neueren Sprachen und im Deutschen ausgeglichen. Hier fällt auch die erheblich höhere Zahl der Mathematikstunden in den mittleren und oberen Klassen auf. Mathematik und Lateinisch zusammen beherrschen den Lehrplan und verleihen der Schule ihren Charakter.

Die Bestimmungen für die Lehraufgaben und das Lehrverfahren zeigen gleichfalls enge Verwandtschaft mit den preußischen. Nur an der philosophischen Propädeutik als Sonderfach mit zwei Stunden in der obersten Klasse hat Württemberg festgehalten, und zwar für alle höheren Schulen. Die Überlieferung hat also hier die Periode des Niedergangs der Philosophie überdauert, und der Lehrplan Württembergs (wie auch Badens) entspricht in diesem Punkt mehr dem Stande des heutigen Geisteslebens und dem Bedürfnis

der Schüler als das Verfahren in den übrigen deutschen Ländern. Auch die kurzen Vorzeichnungen für Ziele und Methoden dieses Unterrichts sind zugleich von philosophischem und pädagogischem Geiste getragen. Lehrziel bildet „die Entwicklung der Fähigkeit philosophischen d. h. unbefangenen und freien, nach einheitlicher Weltauffassung strebenden Denkens." Im Anschluß an die Grundzüge der Psychologie und Logik wird die „Besprechung von Grundfragen der Weltanschauung und der bemerkenswertesten Versuche zu ihrer Lösung" vorgezeichnet. Betont wird einerseits der persönliche Charakter, der diesem Unterricht notwendigerweise eigen sei, der aber nicht in Subjektivität oder aufdringlichen Dogmatismus ausarten dürfe, anderseits der lebendige Zusammenhang mit dem Fachunterricht, aus dem die philosophischen Probleme hervorwachsen sollen. Alles dieses ist geradezu vorbildlich, und auch die einzelnen Winke und Ratschläge stehen auf der gleichen Höhe.

In den übrigen Fächern sind die Abweichungen vom preußischen Lehrplan nicht so wesentlich; die Entwicklung hat in beiden Ländern im Ganzen demselben Standpunkt zugeführt. Insbesondere zeigt sich das in den klassischen Sprachen: das Verhältnis der sprachlich grammatischen Schulung zur Lektüre, der Kanon der Schriftsteller sind annähernd die gleichen. Auch hier ist eine Erweiterung der an sich engen Auswahl von Autoren nicht ausgeschlossen, jedoch bedarf sie der besonderen Genehmigung der Behörde. Die häuslichen Präparationen — ein altes eingewurzeltes Übel des Lektürunterrichts — sind ebenso wenig wie in Preußen abgeschafft, doch sind sie stark eingeschränkt, und man merkt daß der Verfasser der Anweisung ihnen wenig geneigt ist. „Wichtiger als die Vorbereitung ist die Wiederholung" bemerkt er sehr mit recht. Für das Griechische wird grundsätzlich ausgesprochen, daß es sich beim Erlernen der Sprache im wesentlichen um eine Vorbereitung der Lektüre handle und die Aufgabe der formal logischen Schulung zurücktrete. Der Anschluß an das Lateinische und die dadurch ermöglichte Vereinfachung des grammatischen Betriebes wird in gleicher Weise wie in Preußen vorgezeichnet. Auch die Lektüre bewegt sich in demselben verhältnismäßig engen Kreise.

Beträchtlich mehr Eigenart zeigt die Neuregelung in Bayern.[1]) Sie ist, wie schon gesagt, zuletzt zum Abschluß gekommen, und die Verfasser haben daher den Vorteil gehabt, die in anderen Staaten gemachten Erfahrungen bereits nützen zu können. Auf die äußere Form scheinen auch die älteren österreichischen „Instruktionen" von 1884 und 1900 Einfluß gehabt zu haben: wenigstens übertrifft die Veröffentlichung des Bayerischen Ministeriums wie diese an Umfang der Anlage und an Reichtum der Einzelarbeit die übrigen reichsdeutschen Lehrordnungen bei weitem. Sie ist ein technisch außerordentlich gut gemachtes Werk, durchweg klar und sachlich; alles, was nach Phrase oder Gesinnungsvorschrift aussieht, ist vermieden.

---

[1]) Die Schulordnung an den höheren Lehranstalten Bayerns nach der königlichen Lehrordnung vom 13. Mai 1914. Herausgegeben von Johannes Melber, Kgl. Ministerialart im Kultusministerium. München 1914.

Der älteren Überlieferung des Landesschulwesens entspricht die Neuordnung nicht viel mehr als das in Württemberg der Fall ist. Nur daß die Stundenzahl etwas geringer geblieben ist als im übrigen Deutschland, ist ein Überrest bayrischen Herkommens. Doch ist der Unterschied nicht beträchtlich. Das humanistische Gymnasium hat — von vierstündigem Turnen und Turnspielen abgesehen — insgesamt 11 Wochenstunden weniger als in Preußen und 15 weniger als in Württemberg, die Realgymnasien 16 bzw. 18. Das macht also für die einzelne Klasse nur 1—2 Stunden wöchentlich.

Unter den Gattungen der neunklassigen Vollanstalten, die in § 1 der Lehrordnung aufgezählt werden, befinden sich die Reformrealgymnasien und Realprogymnasien, aber nicht die humanistischen Reformgymnasien Frankfurter Systems. Auf den gemeinsamen Unterbau also ist Verzicht geleistet; dagegen wird die Eigenart der Schulgattungen gleich zu Anfang in scharfer Formulierung bestimmt. „Die geistige Ausbildung verfolgen die einzelnen Schulgattungen auf verschiedenem Wege: die humanistischen Gymnasien gewähren vorzugsweise sprachlich-historische Schulung mit besonderer Betonung der alten Sprachen und der antiken Kultur, die Realgymnasien und Reformrealgymnasien vorzugsweise sprachlich-historische Schulung mit besonderer Betonung der neueren Sprachen und der modernen Kultur, die Oberrealschulen und Realschulen vorzugsweise vertiefte Ausbildung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern".

Die folgende Ausführung weicht nun freilich in einem wesentlichen Punkt von diesen prinzipiellen Feststellungen ab. Zwar unterscheiden sich nämlich die bayrischen Realgymnasien, alten wie neuen Stils gemeinsam, von denen im übrigen Reich durch ein erhebliches Minus an mathematischen, zum Teil auch an naturwissenschaftlichen Unterrichtsstudien. (Mathematik 31 gegen 42 bzw. 44 in Preußen und 49 bzw. 44 in Württemberg, Naturwissenschaften zusammen 24 gegen 29 bzw. 26); die Verminderung der Gesamtstundenzahl geht also ganz auf Kosten der realistischen Fächer, und es entspricht dem, wenn beiden Arten von Realgymnasien ebenso wie dem humanistischen Gymnasium sprachlich-historische Schulung als Hauptaufgabe zugewiesen wird. Allein nun zeigt sich zwischen beiden doch eine starke Verschiedenheit, die nicht nur das Prinzip der Anordnung, sondern auch den Inhalt der Bildung selber betrifft. Im Realgymnasium nämlich überwiegt, wie in Württemberg, die lateinische Stundenzahl die Gesamtheit englischer und französischer Stunden beträchtlich (53 gegen zusammen 42). Das Reformrealgymnasium dagegen hat nur 37 lateinische gegen 55 neusprachliche Wochenstunden, welche letzteren nur um eine hinter der Oberrealschule zurückbleiben. Damit ist das Realgymnasium im Hinblick auf die Gesamtverteilung der Zeit dem humanistischen Gymnasium beträchtlich näher gerückt als in Preußen, und es erscheint ähnlich wie in Württemberg fast als ein humanistisches Gymnasium ohne Griechisch. Das Reformrealgymnasium aber strebt in der Tat eine wesentlich moderne humanistische Bildung an und erscheint daher als ein besonderer Typus für sich, der durch die erhebliche Differenz der realistischen Fächer (55 gegen 69) von der Oberrealschule ebenso

weit geschieden ist wie durch die Verschiebung der Fremdsprachen von der älteren Form des Realgymnasiums. Diesem Verhältnis entspricht es denn auch, daß die eingehenden Anweisungen über Lehrziel und Lehrverfahren und ebenso die Pensenbestimmungen im Lateinischen für das humanistische und das Realgymnasium einheitlich zusammengefaßt sind, die Reformanstalten aber für sich behandelt werden und zwar mit sehr wesentlichen Einschränkungen der Ziele und Ansprüche. Charakteristisch heißt es hier „Die allgemeine sprachliche Schulung als Aufgabe des lateinischen Unterrichts tritt an den Reformrealgymnasien mehr zurück. Sie ist bereits durch den vorausgegangenen dreijährigen französischen Unterricht vorgenommen worden. Auch in der Muttersprache sind die Schüler hier länger und besser unterrichtet." Im Französischen sind dementsprechend die Klassenpensen für die drei Gymnasien, getrennt aufgestellt, aber für die Oberrealschule heißt es: „Lehrstoff und Lektüre wie in den entsprechenden Klassen des Reformgymnasiums, jedoch in Anbetracht der weniger ausgedehnten sprachlichen Vorbildung der Schüler von der V. Klasse ab in beschränkterem Umfange." Eigentümlicherweise sind die Bestimmungen über Lehrziele und Lehrverfahren in beiden neueren Sprachen stets zusammen behandelt.

Was die Bestimmungen für die einzelnen Fächer betrifft, so zeigen diejenigen für das Deutsche, wie man es nicht anders erwarten wird, nahe Verwandtschaft mit den preußischen und den württembergischen. Einzelne Einräumungen an das altherkömmliche fallen freilich auf; so sind die früher üblichen freien Vorträge beibehalten, die der preußische Lehrplan mit Recht aufgegeben hat. („In der VII. und IX. Klasse hat jeder Schüler wenigstens einmal im Jahr einen förmlichen freien Vortrag über ein bestimmtes Thema zu halten, dessen Wahl im wesentlichen ihm überlassen wird.) Einiges Bedenken kann die etwas reichliche und dabei ziemlich bunte Zusammenstellung novellistischer Lektüre für die Klassen V und VI (Obertertia und Untersekunda) erregen, wie das zum Teil auch schon für Württemberg gilt. Im Ganzen aber zeigt der Deutsche Lehrplan einen weiten Gesichtskreis und zugleich eine umfassende und verständnisvolle Berücksichtigung der Ideen, die sich in Theorie und Praxis dieses Unterrichts im letzten Menschenalter herausgebildet haben. Die lange verfehmte Literaturgeschichte ist mit höchst verständiger Umgrenzung ihrer Aufgaben und Methoden wieder eingeführt, was in Preußen bis heute noch nicht der Falle ist. Trefflich ist, was über den induktiven Betrieb der Grammatik einschließlich des Mittelhochdeutschen gesagt wird. Sehr mit Recht wird für die häuslichen Aufsätze, deren Zahl auf fünf im Jahre eingschränkt ist, gelegentliche Freiheit der Themenwahl, besonders auch die Anlehnung an andere Unterrichtsgebiete empfohlen. Von philosophischer Propädeutik ist freilich nirgends die Rede; in dieser Hinsicht sind nicht nur die württembergischen und badischen, sondern auch die preußischen Lehrpläne weiter fortgeschritten.

Die Zielsetzung für das Lateinische steht der früheren Preußischen von 1891 näher als der jetzt geltenden, doch ist sie nicht einheitlich bestimmt, sondern wandelt sich mit der Folge der Klassenstufen. Der lateinische Unterricht

„hat auf der Unterstufe die elementaren grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und die grammatisch-logische Schulung zu fördern. Auf der Mittelstufe und mehr noch in den oberen Klassen hat er vor allem der Lektüre zu dienen." In der Obersekunda und Prima des Gymnasiums ist nach Abschluß der Stilistik auf stilistische Übungen und Wiederholungen nicht mehr als eine Wochenstunde zu verwenden. Ebenso in der Obersekunda des Realgymnasiums. In der Prima des letzteren sind diese Übungen noch weiter einzuschränken und nur „hier und da nach Bedarf vorzunehmen". Übersetzungen ins Deutsche wie ins Lateinische werden auf allen Stufen gefordert; Extemporalien sind als Schulaufgaben (Klausuren) nicht zulässig, „können jedoch als Übungsaufgaben zur Vorbereitung für Schulaufgaben gegeben werden." Die Auswahl der Lektüre ist weit reicher als in Preußen und auch hier wird bemerkt, daß sie nicht bindend ist, sondern erweitert werden darf. Schon in der V. Klasse (Untertertia) ist statt des Ovid eine Anthologie aus Phädrus und den Elegikern zulässig, — die letzteren auf dieser Stufe doch wohl etwas verfrüht. In der nächsten Klasse treten Curtius und Ovids Metamorphosen und Elegien hinzu. Auf die Elegiker wird auch später wiederholt hingewiesen; auf der obersten Stufe kommen noch Catull, Plautus, Terenz und in Prosa Plinius' Briefe zu den in Preußen üblichen Autoren. Alles das erscheint mir als Verbesserung des allzu engen preußischen Lektüreplans. Die Auswahl ist, wie schon angedeutet, für das humanistische und das Realgymnasium gleichmäßig vorgezeichnet. Die notwendige Einschränkung für das letztere ist offenbar der Praxis überlassen.

Die Bestimmungen für das Griechische beginnen mit dem Satz: „Der Unterricht soll vor allem das Verständnis der wichtigsten Werke der griechischen Literatur von Homer bis in die Kaiserzeit zu eröffnen und die in ihnen verkörperten künstlerischen und ethischen Werte zu lebendiger Wirkung zu bringen suchen." Das klingt etwas hochtrabend, wenn man gleich darauf sieht, daß aus der nachklassischen Literatur nur Lucian und Plutarch in den Kanon der Lektüre aufgenommen sind. Aber der Kreis der klassischen Literatur selber ist wiederum wesentlich erweitert: es erscheinen alle drei Tragiker, Theognis und andere Elegiker werden ausdrücklich betont, und sachverständig wird die griechische Dichtlektüre mit der lateinischen und selbst der mittelhochdeutschen in Verbindung gebracht. Eine Chrestomathie oder ein Lesebuch können ergänzend zur Seite treten, offenbar ist wie in Preußen an Willamowitz oder ein verwandtes Lesebuch gedacht.

Die methodischen Anweisungen für die Lektüre sind gleichfalls ins einzelne durchdacht und ausgeführt. Die schriftlichen Präparationen sind auch hier noch nicht beseitigt, aber wesentlich eingeschränkt. Sie sind, heißt es, „nicht immer notwendig und jedenfalls bei der kursorischen Lektüre in der Regel nicht zu verlangen. Schriftsteller, die dem Verständnisse der Schüler näher liegen, dürfen auch ohne Päparation gelesen werden. Unvorbereitetes Übersetzen soll bei jeder passenden Gelegenheit geübt werden, damit die Schüler fremden Texten gegenüber das Gefühl der Selbständigkeit gewinnen. Die Leistungen im unvorbereiteten Übersetzen sind für die Jahresnote mit in Anschlag zu bringen."

Alles in Allem also trägt der bayrische Lehrplan der neueren Entwicklung des Unterrichts geschickt, sachgemäß und nicht ohne Eigenart Rechnung. Dem Fortschritt in der Gesamtorganisation der deutschen höheren Schule entspricht nur das eine nicht, daß mit dem Reformgymnasium der gemeinsame Unterbau keinen Platz im bayrischen Schulwesen gefunden hat. Zum Ersatz dafür ist mit der Einführung des modern-humanistischen Reformrealgymnasiums eine Schulform geschaffen, die für die künftige Entwicklung des nationalen Schulwesens von Bedeutung werden kann.

Die Schulreform in Österreich ist, wie eben gesagt, schon vor den süddeutschen Staaten zum Abschluß gekommen. Zwar blieb hier zunächst noch das alte Berechtigungsprinzip in Kraft, nach welchem die achtklassigen humanistischen Gymnasien allein zur Universität, die siebenklassigen Realanstalten zu der technischen Hochschule vorbereiten sollten. Nur eine Erleichterung des Übergangs zur Universität brachte eine Ministerialverordnung vom 14. Juli 1904 den Realschulabiturienten: die früher sehr umfängliche Ergänzungsprüfung, die sie ablegen mußten, um zum Fakultätsstudium zugelassen zu werden, wurde auf die alten Sprachen und die Philosophie beschränkt; zugleich wurden fakultative Kurse im Lateinischen und Griechischen zur Vorbereitung auf diese Prüfung eingerichtet. Allein die lebhafte Reformbewegung, die etwa seit dem Beginn des neuen Jahrhunderts in pädagogischen wie in Laienkreisen eingesetzt hatte, drängte zu entschiedeneren Fortschritten.[1]) Im Jahre 1909 erfolgte denn auch eine Reform des höheren Schulwesens, die dasselbe dem reichsdeutschen wesentlich näher brachte, ohne doch die überlieferte Eigenart der österreichischen Schulen durchaus aufzugeben. Das Verdienst, diese Reform in die Wege geleitet zu haben, gebührt dem Unterrichtsminister Marchet, wiewohl sie erst unter seinem Nachfolger, dem kürzlich ermordeten Grafen Stürghk, zum Abschluß gekommen ist. Eingeleitet wurde sie wie in Preußen durch eine sorgfältig vorbereitete Schulkonferenz („Mittelschulenquête") die vom 21.—25. Januar 1907 im Ministerium zu Wien tagte. In demselben und im folgenden Jahre wurden dann durch eine Reihe ministerieller Verordnungen alle wesentlichen Seiten des höheren Schulwesens neu geregelt: Schultypen und Berechtigungen, Lehrpläne und Prüfungswesen.

Den vorhandenen beiden Formen der höheren Schule, dem humanistischen Gymnasium mit achtjährigem, der Realschule mit siebenjährigem Kursus, trat das Realgymnasium und das Reformrealgymnasium, gleichfalls mit achtjährigem Kursus zur Seite. Das Reformgymnasium blieb, wie später in Bayern, ausgeschlossen. Alle diese Anstalten haben nur zwei Fremdsprachen. Zum Lateinischen als der Anfangssprache, tritt mit der 3. Klasse (Quarta) im Gymnasium Griechisch, im Realgymnasium eine lebende Fremdsprache (in den nicht deutschen Gymnasien wohl überall Deutsch, in den Deutschen,

[1]) Diese Bewegung wie die daraus hervorgehende Reform hat L. Singer, Geschichte der österreichischen Schulreform, Langensalza 1911 in gedrängter aber inhaltreicher Darstellung behandelt.

von denen hier allein die Rede ist, Französisch). Die Reformanstalten haben den Unterbau mit den Realschulen gemeinsam, beginnen also wie in Deutschland in der 1. Klasse mit der lebenden Fremdsprache, in der 5. Klasse (Obertertia) setzt das Lateinische ein. Die humanistischen Fächer zusammengenommen, haben auf den altsprachlichen Gymnasium rund 143 Wochenstunden, Mathemat k und Naturwissenschaften auf dem humanistischen Gymnasium rund 55, auf beiden Arten von Realgymnasium 66, auf der siebenklassigen Realschule 65 Stunden. —

Die Berechtigungsfrage ist in der Weise gelöst, daß die Universität prinzipiell von allen Studierenden Kenntnis des Lateinischen und der philosophischen Propädeutik fordert. Daher haben die „Absolventen" der achtklassigen Realgymnasien gleich denen der humanistischen Gymnasien Zutritt zur Hochschule; nur die Theologie ist auch hier den Gymnasialabiturienten vorbehalten geblieben, und für einige Fächer der philosophischen Fakultät bedarf es einer Ergänzungsprüfung, die spätestens zwei Jahre vor dem Abschluß der Studienzeit abgelegt werden muß. Die Zöglinge der Realschule aber haben vor dem Beginn der Universität eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen und in der Philosophie abzulegen und zwar ein Jahr nach dem Verlassen der Schule. Dieses Jahr wird nicht als Studienzeit angerechnet, da die Differenz der Schulzeit (7 zu 8 Jahren) hierdurch ausgeglichen wird. Umgekehrt müssen die Abiturienten der Gymnasien und der Reformanstalten an der technischen Hochschule eine Prüfung für geometrisches Zeichnen bestehen. Im wesentlichen also ist, trotz dieser Einschränkungen, auch in Österreich das gymnasiale Vorrecht prinzipiell aufgehoben und die Gleichberechtigung anerkannt, ja inbezug auf das Rechtsstudium nimmt Österreich einen fortgeschritteneren Standpunkt ein als Bayern.

Die Veränderungen der gymnasialen Lehrpläne wollen nicht grundsätzlicher Art sein. Die Ministerialverordnung vom 20 März 1909, welche den neuen „Normallehrplan des Gymnasiums" einführt, knüpft ausdrücklich an den „Organisationsentwurf" von 1849 an und erklärt „eine zeitgemäße Weiterentwicklung" als leitende Absicht. Auf die modernen und realistischen Fächer soll mehr Gewicht als früher gelegt, aber die Eigenart des humanistischen Gymnasiums soll gewahrt werden, „zumal auch durch neue Typen von Mittelschulen andere neue Bildungswege eröffnet sind". Also auch hier der Standpunkt und im wesentlichen die Formulierung der preußischen Reform. Tatsächlich zeigt die Stundenverteilung denn auch keine nennenswerte Abweichung von der seit 1900 bestehenden. Innerhalb der verschiedenen Fächer sollen wünschenswerte Ergänzungen durch methodische Verbesserungen und durch Beseitigung veralteter Stoffe und unfruchtbarer Einzelheiten ausgeglichen werden. Den Schülern freie Zeit zu eigener Beschäftigung (auch mit modernen Sprachen, die auf den österreichischen Gymnasien nicht gelehrt werden) und zu körperlicher Ausbildung zu lassen, wird als notwednig anerkannt.

Im einzelnen zeigt sich auch hier der gleiche Geist der Freiheit, der die preußischen Lehrpläne beherrscht. In der Einleitung zum „Normallehrplan

des Gymnasiums" wird „die vollständig ins einzelne gehende Feststellung" als untunlich abgelehnt. Vielmehr bleibt „der wissenschaftlichen und pädagogischen Einsicht der Lehrerschaft überlassen, das Unterrichtsverfahren in den nun festgelegten Richtungen auszubauen, wie sie bisher schon, zunächst theoretisch, daran mitgearbeitet hat." (S. 4.) Ein Satz, den auch Matthias hätte schreiben können. Auch die beiden Erlasse über die Reifeprüfung zeigen denselben Geist. Er tritt vor allem in der Bestimmung hervor, daß die mündliche Prüfung „den Charakter freier Kolloquien tragen und nicht auf den Hinweis von Einzelkenntnissen, namentlich gedächtnismäßiger Art, abzielen, sondern ein Urteil über die geistige Reife des Kanditaten ermöglichen" soll. Dem entspricht, daß die Zeugnisse keine Einzelprädikate, sondern nur ein Gesamturteil enthalten. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten sind auf ein Mindestmaß eingeschränkt, die mathematische sowohl wie die Übersetzung ins Lateinische ist gefallen, womit allerdings das Streben nach Erleichterung weiter getrieben sein dürfte als es zum Zweck der Auslese dienlich ist. Glücklicher ist die Bestimmung, die bei den Übersetzungen ins Deutsche den Gebrauch des Wörterbuches gestattet, da hierdurch die üblichen gegenseitigen Aushilfen der Schüler wegfallen und die sonstigen Täuschungsversuche eingeschränkt werden. Aus demselben Geist heraus wurden durch einen weiteren Erlaß (vom 11. Juni 1908) die Klassenprüfungen, die durch ihre häufige Wieder-

Die Stundenverteilung in den wichtigsten Deutschen Staaten nach den letzten Schulreformen.

	Humanistisches Gymnasium				Realgymnasium			
	Preußen	Bayern	Württemberg	Österreich (8Klassen)	Preußen	Bayern	Württemberg	Österreich (8Klassen)
Religion	19	18	18	16	19	18	18	16
Philosophie	—	—	2	4	—	—	2	3
Deutsch	26	31	25	26	28	31	24	26
Latein	68	63	70	49	49	53	56	45
Griechisch	36	36	38	28	—	—	—	—
Französisch	20	13	21	—	29	26	27	22[1])
Englisch	—	—	—	—	18	16	14	—
Geschichte	12	18	16	20	17	17	15	18
Erdkunde	9	10	13	10	11	10	12	11
Rechnen u. Mathem.	34	31	32	23	42	31	49	27
Naturwissenschaft	18	16	16	21	29	24	27	28
Schreiben	4	3	4	1	4	3	3	1
Zeichnen	8	6	8	10	16	16	16	10
Turnen	27	18	17	16	27	18	17	16
Zusammen:	286	263	279	224	289	263	283	223

[1]) Französisch oder eine andere lebende Fremdsprache.

kehr und die Peinlichkeit der Vorschriften zu einer Plage für die Lehrer und zu einem Hemnmis für den Unterricht geworden waren, auf ein vernünftiges Maß eingeschränkt und im einzelnen liberaler gestaltet[1]).

	Reformrealgymnasium					Oberrealschule.				
	Preußen System									
	Frankfurt	Altona	Bayern	Württemberg	Baden[1])	Preußen	Bayern	Württemberg	Baden[2])	
Religion	19	19	18	18	18	19	18	18	18	
Philosophie	—	—	—	2	2	—	—	—	38	
Deutsch	31	29	32	31	32	34	34	31	38	
Latein	40	36	37	38	36	—	—	—	—	
Französisch	38	37	38	41	34	47	37	49	39	
Englisch	18	22	17	14	18	25	19	22	25	
Geschichte	15	17	17	15	14	18	17	19	19	
Erdkunde	12	10	10	12	11	14	12	13	3	Naturw.
Rechnen u. Mathem.	42	44	31	44	41	42	43	56	48	
Naturwissenschaft	25	29	24	26	29	36	44	31	44	(mit Erdk.)
Schreiben	4	4	3	4	5	4	3	4	5	
Zeichnen	16	16	23	16	16	16	25	16	18	
Turnen	27	27	18	17	18	27	18	17	18	
Zusammen:	293	290	268	281	274	289	270	281	290	

Dazu kommt überall Singen, wahlfreie Fremdsprachen und ebensolches Zeichnen, zum Teil auch Kurzschrift.

Posen. Rudolf Lehmann.

Die dritte deutsche Renaissance und die Oberrealschulen.

Den 4. im Rahmen der deutschen Abende des Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstalteten Vortrag hat Geheimrat Prof. Dr. Burdach unter dem Titel gehalten: Deutsche Renaissance, Betrachtungen über unsere künftige Bildung. Dieser Vortrag wird nicht nur jeden gebildeten Deutschen lebhaft anregen durch die gründliche und klare Darstellung der ursprünglichen italienischen Renaissance und ihrer Einwirkung auf die anderen europäischen Kulturvölker, besonders Deutschland, England und Frankreich, sondern er wird auch jeden vaterländisch gesinnten Leser begeistern durch

[1]) Auf diesen Mißstand hatte erst Eduard Martinak, Universitätsprofessor in Graz, früher Direktor des dortigen Gymnasiums, aufmerksam gemacht. (Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Klassifizieren. Wien 1906. Über Prüfen und Klassifizieren vom Standpunkt der Praxis. Wien 1906.

[2]) Nach Wychgram, Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland. Berlin und Leipzig 1913.

das Ziel, das Burdach der von dem Weltkrieg zu erwartenden Erneuerung des deutschen Volkes steckt. Diese dritte Renaissance, — die erste hatte sich in Deutschland vom 14. Jahrhundert an bis zur Reformation vollzogen, eine zweite war ihr im Beginn des 19. Jahrhunderts in der Form des Neuhumanismus (Wilhelm v. Humboldt) gefolgt — soll nicht eine „Wiederbelebung toter Vergangenheitskultur" sein, sondern eine: „innere Wiedergeburt, eine Verjüngung erstarrender, alternder, aber lebender Gegenwartskultur". Wer wollte dem Verfasser nicht aus voller Seele zustimmen, wenn er am Schluß seines Vortrags (S. 87) sagt: „Wenn es uns auf der Höhe politisch-wirtschaftlicher Macht und Freiheit gelingt, in dieser dritten deutschen Renaissance dem Ideal der nationalen Bildung nahezukommen, frei von allem politischen und Kulturimperialismus, vielmehr im Sinne der nationalen Toleranz und Gleichberechtigung und des friedlichen Mitbewerbs aller andern nationalen Kulturen, dann wird Deutschland seinen wahren Weltberuf erfüllen."

In einer Beziehung jedoch scheint mir die so gehaltvolle und anregende Schrift einer Ergänzung zu bedürfen: sie faßt bei ihren Ausführungen über die Zukunft der höheren Schulen nur das humanistische Gymnasium ins Auge. Das erklärt sich vielleicht daraus, daß gerade der altsprachliche Unterricht von manchen Rufern im Streite um die Neugestaltung der deutschen höheren Schule ganz besonders angegriffen und als nicht mehr zeitgemäß verworfen wird und daß der Verfasser zeigen will, wie auch in den höheren Schulen der Zukunft das Lateinische und Griechische eine volle Daseinsberechtigung hat. Vielleicht erscheint aber auch das humanistische Gymnasium dem Verfasser wie manchem andern Universitätslehrer als die einzige Zukunftsform der deutschen höheren Schule; wenigstens spricht er Seite 91 von einer Aufgabe der „deutschen Zukunftsschule, an der der deutschkundliche Unterricht im Verein mit dem geschichtlichen und griechisch-römischen arbeiten solle." Darnach erscheinen Realgymnasium und Oberrealschule von dem Wettbewerb völlig ausgeschlossen. Wie der Verfasser hierüber denkt, ist aus der Schrift nicht klar zu ersehen. Seine Ausführungen selbst machen einen solchen Ausschluß der Realanstalten jedenfalls nicht notwendig. Denn wenn die antike Kultur, wie dies mit überzeugender Eindringlichkeit und Klarheit in der Schrift gezeigt wird, nicht mehr als das für alle Völker, also auch für uns gültige Menschheitsideal gelten kann, sondern durch die dritte Renaissance als ein „individuelles historisches Phänomen erkannt werden soll, das keineswegs in einem allgemeinen Menschheitsideal, vielmehr in einer naiven nationalen Beschränktheit" (S. 84) wurzelt, so ist nicht abzusehen, warum die Aufgabe der höheren Schule, „die jugendlichen Geister zu üben und zu bilden, sie fähig zu machen zum Urteilen und Betrachten" (S. 77) nicht auch in anderer Weise als nur durch eine eingehende Beschäftigung mit der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur gelöst werden kann[1]). Freilich sagt Burdach Seite 83/84: ... „die gesamte Geschichte der

[1]) Daß die mathematisch-wissenschaftlichen Lehrsätze für die Lösung dieser Aufgabe besonders geeignet sind, ist selbstverständlich. Dem Titel des Aufsatzes entsprechend bleiben sie jedoch in den weiteren Ausführungen unerwähnt.

germanischen Völker, seit ihrem ersten Auftreten, insbesondere die gesamte Geschichte des deutschen Volkes und seiner Bildung ist unlöslich verbunden mit den fortwirkenden Strahlen der Antike". Zeigt sich dieses Fortwirken nicht aber auch in dem Einfluß des französischen Klassizismus auf deutschen Geist und deutsche Kunst des 17. und 18. Jahrhunderts? Und haben denn nicht Rousseau und Shakespeare mächtig auf die Zeit des Sturmes und Drangs eingewirkt, wie schon vorher Voltaire auf die deutsche Aufklärung, und die englische Literatur, besonders Milton und Young, auf die von den Schweizern ausgehende Gegenströmung gegen die französierende Richtung Gottscheds? Soll von den Einflüssen, die auf unsere Kultur eingewirkt haben, nur der der Griechen und Römer unserer Jugend zum Bewußtsein gebracht werden? Meint Burdach doch selbst Seite 83, die Bildung des neuen deutschen Gymnasiums „wird daher schöpfen aus allen Erlebnissen unsrer Kultur auf dem gesamten Wege ihrer Entwicklung". Wenn er weiter sagt: „Von dem läßt sich aber das wechselvolle Verhältnis zur Antike nicht abtrennen", so gilt dies in gleicher Weise von den französischen und englischen Einflüssen. Und auch auf sie läßt sich der weitere Satz anwenden: „Wir können die vielfach noch andauernden üblenNachwirkungen störender Einflüsse am ehesten überwinden, wenn wir uns ihrer Quelle und ihres Wesens deutlich bewußt werden". Denn in unserer Sprache machen sich nicht nur Latinismen in der Satzbildung, der Stellung der Worte und Satzglieder bemerkbar, sondern seit dem 17. Jahrhundert auch Gallicismen und seit den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts auch Anglicismen. Auch die Befreiung von ihnen „erfolgt am sichersten, wenn man sich aus eigener Anschauung belehren läßt über Herkunft und allmähliche Verbreitung dieser Eindringlinge." So, glaube ich, läßt sich aus Burdachs Sätzen neben der Daseinsberechtigung des Gymnasiums, das die Schüler in die griechische und römische Kultur und Sprache einführt, auch die der anderen bestehenden Arten der höheren Schulen, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, herleiten. Das Realgymnasium lasse ich hier außer Betracht, da sich bei seiner vermittelnden Stellung zwischen der Oberrealschule und dem Gymnasium aus der Neugestaltung dieser beiden ohne weiteres auch ein Schluß auf jenes ziehen läßt. Die allgemeinen Sätze, die Burdach für die Neugestaltung des Gymnasiums aufstellt, lassen sich ohne weiteres auch auf die Oberrealschulen übertragen, nur daß sie eine besondere Deutung für diese erhalten müssen. Diese Sätze sind folgende:

1. „Als erste Forderung an das nationale Zukunftsgymnasium erscheint die Reform des deutschen Unterrichts. (S. 78.) . . . Der Wissenschaft von der deutschen Art, d. h. der von den Brüdern Grimm im Verein mit Karl Lachmann und Schmeller begründeten deutschen Philologie muß in der Schule endlich eine bestimmende Stellung eingeräumt werden." (S. 79.)
2. „Freilich muß man hier wie überall die schwerste Gefahr der höheren Schule, die gelehrte Übertreibung, den universitätischen Betrieb dabei fernhalten. Das ist der zweite leitende Grundsatz für jede künftige Umgestaltung des Gymnasiums." (S. 79/80). Es werden daher germanistisch ge-

bildete Lehrer für das Deutsche verlangt, aber keine einseitigen Spezialisten für mundartliche oder geschichtliche Sprachforschung.

3. „Denn das ist der dritte leitende Grundsatz für jede gymnasiale Reform: bevor die Leistungen des Gymnasiums auf eine höhere Stufe kommen können, muß die Ausbildung der Lehrer gehoben werden." (S. 81/82.) Zur tieferen Durchdringung des Studiums der deutschen Sprache mit den anderen Zweigen der deutschen Volkskunde wird die Errichtung eines deutschen Instituts angeregt.

4. . . . „und es ist der vierte und vielleicht der allerwichtigste Leitsatz: . . . Die Vielwisserei ist der Tod jeder wahren Bildung." Zur Erläuterung dieses Satzes kann die Seite 77 von Burdach gemachte Äußerung herangezogen werden: „Das Gymnasium . . . soll die jugendlichen Geister üben und bilden, d. h. formen, sie fähig machen zum Urteilen, Betrachten. — Nur diesen Sinn hat das so unendlich mißbrauchte Stichwort von der allgemeinen Bildung."

Ja auch die neue Deutung des Wortes Humanismus, die Burdach Seite 96 gibt, läßt sich sehr wohl auf jede allgemein bildende höher Schule anwenden: „. . . die Völkerindividualitäten und die nationalen Kulturen müssen ihre persönlichen Triebe so weit zügeln, daß sie mit- und nebeneinander wirken im friedlichen Wettbewerb, ohne gegenseitige Unterdrückung: in einem Verein, den wir wohl Menschheit nennen dürfen. Diesen neuen Sinn eines geschichtlich gerichteten Individualismus und idealen Relativismus soll die neue deutsche Renaissance dem ehrwürdigen Worte Humanismus gewinnen. In diesem Sinne allein gibt es eine einheitliche menschliche Kultur, ein Menschheitsideal und ist der Humanismus ihr Träger und Vertreter. In diesem neuen Sinn soll das deutsche Gymnasium der Zukunft ein humanistisches sein und bleiben." Daß sich dieser Humanismus auch ohne lateinische und griechische Sprachkenntnisse auf Grund der den deutschkundlichen Unterricht ergänzenden Einführung in die französische und englische Sprache und Literatur erreichen läßt, wenn diese nur richtig betrieben wird, daran ist wohl nicht zu zweifeln. Freilich könnte hier eingewandt werden, daß die Kenntnis der griechischen und römischen Kultur und insbesondere ihrer Literatur die Grundlage und den Keimpunkt der deutschen, französischen und englischen Literatur und Kultur gebildet hat und daß daher ohne eine hinlängliche Kenntnis jener ein geschichtliches Verständnis des letzteren gar nicht möglich sei und daß daher auch die Oberrealschule keine wahrhaft humanistische Bildung vermitteln könne. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß auch die Oberrealschule, wie sogleich bei Besprechung des deutschen Unterrichts gezeigt werden wird, ihre Schüler mit den Griechen und Römern in größerem Umfange bekannt macht, als dies im allgemeinen angenommen wird.

Es wäre nun zu prüfen, wie der deutsche und der fremdsprachliche Unterricht an der Oberrealschule gestaltet werden muß, um mit den Zöglingen das bezeichnete Ziel zu erreichen. Für den deutschkundlichen Unter-

richt hat Burdach selbst die Grundzüge festgelegt. Hier könnte jedoch darauf hingewiesen werden, daß die Oberrealschule mit ihren 34 deutschen Wochenstunden[1]) viel eher für die Durchführung dieses neugestalteten Unterrichts geeignet ist als das Realgymnasium mit seinen 28 oder das Gymnasium mit seinen 26 Wochenstunden. Bei dieser Stundenzahl kann der deutsche Unterricht an der Oberrealschule, unterstützt von dem Geschichtsunterricht, sehr wohl den Schülern auch eine hinlängliche Kenntnis der antiken, besonders natürlich der griechischen Literatur durch Lektüre vorzüglicher Übersetzungen vermitteln. Abgesehen von der Einführung in die griechische Helden- und Götterwelt, wie sie insbesondere auch der dreistündige Geschichtsunterricht in Quarta gestattet, schreiben schon jetzt die Lehrpläne für die Obertertia die Homerlektüre vor, und mit dieser Aufgabe muß es natürlich, wenn die Oberrealschule ihr Ziel erreichen will, sehr ernst genommen werden. Wie in der Untertertia die Helden des deutschen Volksepos müssen den Schülern in der Obertertia die der homerischen Epen so vertraut werden, daß ein Eindruck für das ganze Leben hinterbleibt. In der Obersekunda können teils in dem dreistündigen Geschichtsunterricht, der sich nicht wie am Gymnasium und Realgymnasium noch um den erdkundlichen Unterricht zu kümmern braucht, teils auch im deutschen Unterricht griechische Historiker und Redner in erheblichen Proben gelesen werden. Für die Prima ist durch die Lehrpläne die Lektüre der Übersetzung einer griechischen Tragödie vorgeschrieben; hier könnte auch, wenn diese in Unterprima gelesen wird, in Oberprima die Lektüre eines Platoschen Dialogs hinzukommen; auch können bei Gelegenheit der Oden Klopstocks Übersetzungen Pindarscher oder Horazischer Oden herangezogen werden. Diese Anregungen werden noch unterstützt und zusammengefaßt bei der Lektüre der deutschen Klassiker Lessing, Herder, Goethe, Schiller. So dürfte auch den Oberrealschülern, zumal wenn auch im Geschichtsunterricht Kultur- und Kunstgeschichte hinlänglich berücksichtigt werden, die Bedeutung der antiken Kultur für die deutsche zum Verständnis kommen.

Zu diesem Einblick in die Beziehungen des Altertums zum Deutschtum kommt nun die Einführung in die französische und englische Kultur durch gründliche Sprachkenntnis und möglichst ausgedehnte Lektüre französischer und englischer Schriftwerke[2]). Wenn Burdach aus dem Wesen der dritten deutschen Renaissance Schlußfolgerungen für die künftige Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts zieht, so werden solche auch für den neusprachlichen Unterricht zu ziehen sein. Wie der altsprachliche Unterricht die „rück-

---

[1]) Der Lehrplan D. gestattet für die Realschule sogar 29, also für die Oberrealschule, bei der 12 Stunden in O II—I a hinzukommen, 41 Wochenstunden. An der von mir früher geleiteten Oberrealschule zu Breslau waren 37 deutsche Wochenstunden vorhanden, indem in Sexta 6 statt 5, in beiden Tertien 4 statt 3 Stunden auf Kosten von Rechnen, Mathematik, Französich verteilt wurden.

[2]) Th. Engwer (in Norrenberg, Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege S. 125): „Führen Latein und Griechisch zu den Wurzeln unsrer Kultur, so helfen Französisch und Englisch diese in ihrer heutigen Verästelung und Verzweigung verstehen".

wärtige Bindung" des Blicks aufgeben und das Altertum als eine vom Mittelalter bis zur Jetztzeit im Deutschtum fortwirkende Kraft auffassen soll, so darf auch der neusprachliche Unterricht nicht länger darauf aus sein, unsere Knaben und Mädchen zu möglichst vollkommenen Parisern und Londonern heranzubilden, sondern muß sich von dem Gesichtspunkt aus einstellen: was sind uns Franzosen und Engländer im Laufe unserer eigenen Kulturentwicklung gewesen und was können sie uns noch sein? Manche in den letzten Jahrzehnten bisweilen sehr stark betonten Zweige dieses Unterrichts, wie die Erdkunde Frankreichs und Englands, die Topographie von Paris und London, die Einführung in den Kleinkram des alltäglichen Lebens, die Bevorzugung einer seichten, nur im Dienst der Sprechübungen und der Realienkunde stehenden Lektüre, werden bescheiden in den Hintergrund treten müssen, und die großen Ziele dieses Unterrichts, die von einsichtigen Schulmännern nie aus dem Auge verloren worden sind und die noch kürzlich Th. Engwer (Norrenberg: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg S. 124ff.) klar dargelegt hat, werden wieder zur unbestrittenen Herrschaft gelangen müssen. Vor allem wird mit dem bisweilen aufgestellten Grundsatz, nur noch Werke der neuesten Literatur, etwa des 19. und 20. Jahrhunderts, in der Schule lesen zu lassen, gebrochen werden müssen. Man wird die Literatur des 17. und vor allem die des 18. Jahrhunderts wieder stärker berücksichtigen müssen. Engwer hat ganz recht, wenn er a. a. O. Seite 128 sagt: „Die klassische Tragödie der Franzosen muß doch ausreichend bekannt sein, wenn ihr Einfluß in Deutschland verstanden, das allmähliche Erstarken des nationalen Gedankens in der Dichtung verfolgt, die schließliche Überwindung des Fremden und Lessings kritische Abrechnung mit ihm gewürdigt werden sollen. Das französische Geistesleben des 18. Jahrhunderts und besonders Rousseau, dann viele Strömungen des 19. Jahrhunderts haben sich so stark auch in deutschem Schaffen geltend gemacht, daß, möge man diese Einflüsse für nutzbringend oder verderblich halten, wir uns um geschichtliches Verstehen schon zwecks zukünftiger Abwehr des Wertlosen oder Schädlichen bemühen müßten." Ähnliches läßt sich natürlich inbezug auf die englische Literatur sagen. Hier darf aus der älteren Zeit nicht nur Shakespeare und von neueren Dichtern und Schriftstellern nicht nur Byron, Macaulay und andere Historiker berücksichtigt werden. Aus der älteren Zeit muß ein englischer Moralphilosoph zu Worten kommen, z. B. Shaftsbury, dessen allgemeine Bedeutung für die europäische Geistesentwicklung wie seine besondere für die deutsche Literatur Burdach (S. 57 u. Anm. 15) einsichtig würdigt. Aus der neueren Zeit müssen neben Macaulay vor allem solche Geschichtschreiber das Wort erhalten, die den Charakter der englischen Politik als einer rücksichtslosen Eroberungspolitik erkennen lassen; besonders ergiebig ist in dieser Hinsicht Seeleys Buch The expansion of England, weil er ganz naiv, ja mit einer gewissen Befriedigung das skrupellose Vorgehen Englands als selbstverständliche Klugheit hinstellt, ohne zu merken, welches Verdammungsurteil er über seine Landsleute spricht. Eine solche Lektüre ist in der Hand eines geschickten Lehrers vielleicht wirksamer als künstliche Zusammenstellungen

solcher Stellen aus englischen Historikern, in denen Englands Verfahren den Irländern, Buren oder Indern gegenüber von einem bestimmten Parteistandpunkte aus gebrandmarkt wird. Aus der neuesten Zeit verdienen unter anderen auch die von Ruskin ausgehenden Anregungen für Kunst und Kunstgewerbe Beachtung. Daß weder im Französischen noch im Englischen die schöne Literatur vergessen oder auch nur vernachlässigt werden darf, ist selbstverständlich. Wie diesen mannigfaltigen Ansprüchen in der verhältnismäßig kleinen neusprachlichen Stundenzahl zu genügen ist, kann hier im einzelnen nicht angegeben werden; dafür werden auch amtliche Lehrpläne nur Richtlinien geben können. Dies Problem muß jede einzelne Anstalt durch Aufstellung eines organisch sich gliedernden Lektürekanons aller Klassen für jede Schülergeneration lösen. Angesichts der Schwierigkeit dieser Aufgabe ist es unmöglich, jedem Fachlehrer die Auswahl der Lektüre der einzelnen Klassen zu überlassen. Die Gesamtheit der Fachlehrer muß im Hinblick auf die zu lösende Aufgabe die Auswahl treffen. Dabei kann dem Geschmack des einzelnen wie den besonderen Bedürfnissen einer eigenartigen Schülergeneration immerhin Rechnung getragen werden, indem durch den Kanon nur der Schriftsteller oder die Gattung des Schriftwerkes festgelegt wird, dem Fachlehrer aber die Auswahl des besonderen Werkes überlassen wird. Im übrigen verweise ich auf die Verhandlungen der Neuphilologentage in Breslau und Köln und die von mir bei dieser Gelegenheit erstatteten Berichte. Die Frage, ob neben der Lektüre zusammenhängender Schriftwerke eine Chrestomathie zu benutzen ist, würde am besten jetzt durch eine Bestimmung der Lehrpläne im bejahenden Sinne beantwortet, — bis dahin muß die Entscheidung von jeder einzelnen Anstalt getroffen werden.

So kann die Oberrealschule und mit ihr natürlich auch das Realgymnasium den Forderungen der dritten deutschen Renaissance, die wir mit Burdach als eine Folge des Weltkrieges erhoffen, durchaus gerecht werden, ohne ihren bisherigen Charakter zu verlieren. Die realen Anstalten werden sich auch im Zeichen der neuen Zeit neben dem altsprachlichen Gymnasium sehr wohl als humanistische Schulen behaupten können, wenn sie nur diese Zeichen erkennen und ihnen in der Gestaltung des Unterrichts, besonders des deutschen und fremdsprachlichen Rechnung tragen.

Zum Schluß noch ein Wort über die von Burdach Seite 89f. gemachten Vorschläge für das philologische Studium und die philologischen Prüfungen. Um jede Einseitigkeit des Studiuns zu verhindern, schlägt er (S. 90) vor: „Jeder Germanist oder Neuphilologe hätte in den vier ersten Studiensemestern aus Vorlesungen und Seminarübungen sich mit der Methode und dem Stoff der griechisch-römischen Geschichte und umgekehrt auch jeder griechisch-römische Philologe sich entsprechend mit der Arbeitsweise und dem Stoff einer der modernen Philologien oder der mittelalterlichen Geschichte vertraut zu machen.“ Über diese Ergänzungsstudien solle er sich nach den ersten vier Semestern durch ein „philologisches Physikum“ ausweisen, um dann nach weiteren drei Jahren seine Hauptprüfung abzulegen. Gegen die Zerlegung der Studienzeit in einen mehr allgemein orientierenden und in einen des eigent-

lichen Fachstudiums würde ich nichts einwenden; nur würde der von Burdach gemachte Vorschlag alle nicht auf einer altsprachlichen Schule Vorgebildeten von dem germanistischen und neusprachlichen Studium vollständig ausschließen. Das würde nicht nur der seit 1901 bestehenden Gleichberechtigung der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen geradezu widersprechen, die ja allerdings leider von nicht wenigen Universitätsprofessoren als nur auf dem Papier stehend betrachtet wird, sondern es würde auch einen Verlust für das philosophische Studium selbst bedeuten: es würden unter den Zuhörern und unter den Mitgliedern der Seminare diejenigen fehlen, deren Blick für die Kultureinflüsse besonders eingestellt ist, die von Frankreich und England her auf Deutschland gewirkt haben. Sehr wohl wäre aber zu fordern, daß jeder Student der alten oder neueren Sprachen sich in den ersten Semestern mit Philosophie und Deutschkunde und daß jeder Germanist in derselben Zeit sich außer mit Philosophie auch mit der Methode eines fremdsprachlichen oder des geschichtlichen Studiums beschäftige; ob es lohnt und empfehlenswert ist, noch eine neue Prüfung einzuführen, möchte ich bezweifeln. Der Nachweis der Teilnahme an zweckmäßig eingerichteten Übungen dürfte wohl genügen. Doch auf die Wirkungen, die die erhoffte dritte deutsche Renaissance auch für die Hochschulen haben müßte, kann ich hier nicht eingehen. Ich begnüge mich den Wunsch auszusprechen, daß zu diesen auch die gehören möge, daß diejenigen Universitätslehrer, die nur die gymnasiale Vorbildung gelten lassen und über die verschiedenartige Vorbildung ihrer Schüler bitter klagen, dahin gelangen möchten, aus diesem letzteren Umstande Nutzen für die Gestaltung ihrer Vorlesungen und ganz besonders der Übungen zu ziehen.

Breslau. Ferd. Unruh.

Zur pädagogischen Begabung.

In der Schrift „Begabung und Studium" wirft Herr Professor E. Spranger die Frage auf (S. 12) „ob und wie die Universität der Anwendungsbegabung und der praktischen Lebensbestimmung ihrer Schüler Rechnung tragen soll." Mit vollem Recht hebt er hervor, daß die Universität wesentlich aus dem inneren Gesetz des reinen Wahrheitssuchens organisiert ist und daß der Gesichtspunkt der Anwendung in ihr erst in zweiter Linie hervortritt. „Am engsten verflochten, heißt es Seite 11, ist noch Theorie und Praxis bei den Medizinern, während die Mitglieder der vierten Fakultät, die sich dem Lehrfach widmen wollen, wenigstens in Preußen, von dem Eigentümlichen dieses Berufs während ihrer Studienzeit wie von einem Geheimnis ferngehalten werden." Der Verfasser beklagt dies, weil zum Lehrer mehr als ein Maß von Kenntnissen gehört; es gehören dazu auch Erziehungsgabe, Liebe zur Jugend, kurz Umgangstalente, die ganz andrer Art seien als die theoretische Ausstattung. (S. 11.) Seite 14 wird von dem Verfasser noch besonders betont, daß für sehr viele höhere Berufe die streng wissenschaftliche Schulung nur eine Stufe des Hindurchgehens sei, und daß die gelehrte Leistung noch kein Maß der künftigen Berufsleistung abgebe. Niemand wird diesem Satz widersprechen

wollen. Nicht wenige werden aus ihrer Gymnasiastenzeit bestätigen können, daß Gelehrtentum keineswegs mit erzieherischer Befähigung zusammenfällt trotz der oft gehörten Behauptung, daß wer eine Sache beherrsche, sie auch zu lehren verstehe. Die Erfahrung hat dieser Behauptung nur zu oft widersprochen und mußte ihr widersprechen, weil das eine nicht aus dem andern mit absoluter Sicherheit folgt. Beide Sphären besitzen ihr eigenartiges Wesen, das sie eher zu trennen als zu einander zu führen scheint. Zum Gelehrtentum gehören zwei: Der Studierende und das Buch; bei dem Erziehertum schiebt sich ein Drittes dazwischen: der Zögling, der so lange als Störenfried empfunden wird, bis ein friedlicher Ausgleich stattgefunden hat. Das Gelehrtentum macht nicht selten blind; das Erziehertum verlangt helle Augen, die klaren Blicks in die Welt schauen.

Wie der Ausgleich zwischen Beiden zu geschehen hat, ist die Frage. Dem Gymnasial-Seminar steht Professor Spranger skeptisch gegenüber. „Man kann nicht, schreibt er Seite 60, einen jungen Menschen 4—5 Jahre mit allen Mitteln zum Gelehrten erziehen und dann beginnen, den 24jährigen in zwei nachträglichen Jahren zum Erzieher umzubilden.“ Die Umbildung muß bereits in der Universitätszeit eingeleitet werden. In welcher Form, darauf will der Verfasser in der vorliegenden Schrift nicht eingehen. (S. 61.) Er warnt nur davor, ein Übermaß der praktischen Betätigung in die Zeit der akademischen Studien zu verlegen; auch scheint er kein Freund der „Übungsschule“ zu sein. „Bringt doch, so heißt es an dieser Stelle, die vielverlangte Übungsschule die Gefahr, bestimmte Methoden oder Moden zu monopolisieren.“

An diesem Punkte möchte ich anknüpfen, da ich zu denen gehöre, welche die Übungsschule für die Universität verlangen im Anschluß an die gewichtige Reihe derer, die vor ihm sich mit diesem Problem beschäftigt haben. Der Gedanke geht in gewissem Sinne von Kant aus, der durch seine Forderung: „Erst Experimentalschulen, dann Normalschulen“ wohl die Anregung gegeben hat, mit Hilfe der Experimentalschulen — wie sie die Philanthropisten und Pestalozzi eingerichtet hatten — nicht nur eine Verbesserung des Schulwesens, sondern auch eine vortreffliche Grundlegung für die Ausbildung von Erziehern herbeizuführen. Diese Synthese vollzogen zu haben, ist das Verdienst Joh. Fr. Herbarts, dessen Schüler, Dr. Brzoska, Professor an der Universität Jena, 1836 das grundlegende Buch „Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung“ herausgegeben hat. (Leipzig, Barth.) Auch das „Seminarium praeceptorum“, von A. H. Francke in Halle begründet, von Direktor Dr. Frick erneuert, kann eine Bestätigung zu den dort vorgetragenen Gedanken liefern, die schließlich in dem Satz gipfeln, daß bei der Ausbildung von Erziehern Theorie und Praxis eine ebenso enge Ehe eingehen müssen, wie bei der Ausbildung der jungen Mediziner.

Dies wird sofort klar, wenn wir uns das Wesen des Gelehrtentums einerseits, das des Erziehertums andrerseits mit Rücksicht auf die Frage der Begabung vergegenwärtigen.

Innerhalb des Gelehrtentums haben wir zunächst zwei Arten voneinander zu unterscheiden. Die eine begnügt sich mit dem Sammeln und Aufhäufen geistiger Schätze nach der Art der Polyhistoren früherer Zeiten, die wandelnden Enzyklopädien glichen. In Verbindung, wenn möglich, mit einer stattlichen Bücherei und mancherlei Sammlungen, geht ihr Ehrgeiz darauf, über eine Summe von Spezialkenntnissen in einem oder mehreren Fächern zu verfügen, die ihnen eine gewisse Herrschaft in diesen Wissenschaften sichert. Zu dieser Art Gelehrtentums kann jeder sich aufschwingen, der über einen gewissen Grad von Intelligenz, über ein gutes Gedächtnis und das nötige Sitzfleisch verfügt. Ohne Zweifel ist diese Art des Gelehrtentums in Deutschland verhältnismäßig weit verbreitet, einigen Zügen des deutschen Wesens entsprechend, die ihm Vorschub gewähren. Wir rechnen dazu eine gewisse Gleichmäßigkeit des Lebens verbunden mit der Scheu vor äußeren Aufregungen, die sich am liebsten hinter die Wände des Heims zurückzieht und ein stilles, mehr beschauliches Dasein liebt. Aus der gleichen Quelle stammt die Abneigung der deutschen Gelehrten im Gegensatz zu amerikanischen Professoren, sich in die Tagespolitik einzumischen, welche die intimen Kreise nur stört.

Die gleiche Abneigung pflegt die andre Art deutschen Gelehrtentums mit der ersten zu teilen. Aber sie entspringt einer tieferen Quelle, einer Begabung, die als geniale gekennzeichnet wird. Denn diese Art Gelehrtentum erhebt sich soweit über die erstgenannte, wie die Zugspitze über die Sanddünen der Wasserkante. Sie baut auch auf die Fähigkeit einer getreuen Reproduktion des früher Aufgenommenen, setzt Ausdauer und Fleiß voraus, begnügt sich aber nicht mit der Sammlung und Mehrung der geistigen Schätze, sondern strebt darnach, mit ihrer Hilfe neue Eroberungen im Gebiete des Geistes zu machen und der Wahrheit neue Wege zu entdecken. Der Gelehrte wird damit zum Forscher, der außer der Intelligenz, außer dem Gedächtnis die Phantasie zu Hilfe ruft, ohne die er nicht weiterkommt. In der Phantasie machen sich die schöpferischen Urkräfte, das Reich der Mütter, geltend. Hier bricht das gestaltende Ich durch und schafft sich die Welt. In dieser seelischen Kraft liegt das Mysterium des geistigen Lebens. Sie kann nicht von außen gegeben, sondern muß als eine Gottesgabe mitgebracht werden. Gelehrter im ersten Sinn kann Jeder werden, der ein gewisses Maß gesunden Menschenverstandes, Gedächtnis, Fleiß und Ausdauer besitzt; Gelehrter im zweiten Sinn nur der Gottbegnadete, der etwas von der schöpferischen Urkraft bekommen hat, die das Weltall durchflutet. Er ist dazu prädestiniert, Erfinder und Wegweiser zu werden für die Massen der anderen, die seinen Spuren zu folgen, als ihre Aufgabe gemäß ihrer Begabung betrachten. Er wird dadurch Erzieher der Menschheit, aber unbewußt, ohne es zu wollen.

Solches Erziehertum verfolgt die Universität nicht, wenn es ihr auch als höchstes Ideal vorschwebt. Ihre Aufgabe kann nicht in solche Weite sich verlieren, sondern muß sich auf näherliegende Ziele richten. Sie hat die feste Grundlage im Auge und ist zufrieden mit den Früchten der ersten Art des Gelehrtentums, das Weitere der Genialität der Einzelnen überlassend. Damit

aber begründet sie einen viel beklagten Zwiespalt zwischen Wissensanhäufung und Wissensvermittlung im Dienst der Erziehung. Letztere Aufgabe hat sie bisher mit wenig Ausnahmen von sich gewiesen, erstere mit Eifer und mit Recht verfolgt, weil sie die grundlegende ist. Nun aber drängt die Zeit, diese Einseitigkeit in der Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts fallen zu lassen, zumal die mechanische Trennung, die auch Herr Professor Spranger mißbilligt, nicht stichgehalten hat, niedergelegt in der Formel: der Universität die Wissenschaft; den Schulen die Anwendung. Wer aber bürgt für die rechte Anwendung? Rechte Anwendung von der Universitätswissenschaft, die der Kandidat in größerem oder geringerem Maß in sich aufgenommen hat, kann man sich doch nur von dem versprechen, der dem Faktor nahe gekommen ist, der bei der Vermittlung die Hauptrolle spielt. Das ist die heranwachsende Jugend in ihren verschiedenen Altersstufen.

Warum verlangen wir dieses Nahekommen? Weil in ihm allein die pädagogische Befähigung des mit Wissen gesättigten Kandidaten erkannt werden kann. Diese pädagogische Befähigung wird nun von nicht wenigen als eine Naturgabe betrachtet, die durch nichts anderes ersetzt werde. Wer sie nicht hat, so wird weiter geschlossen, darf so wenig Erzieher werden, wie einer, der Musiker werden will ohne eine Spur von Gehör, Dichter ohne eine poetische Ader zu besitzen. Wenn das stimmen würde, könnte man an der Erziehung unseres Volkes verzweifeln. Erzieher wären dann so selten, wie Edelsteine. Aber so ist es nicht, so braucht es nicht zu sein.

Tritt man der Analyse der pädagogischen Begabung näher, so wird man bald finden, daß das wesentlichste Erfordernis ist: Liebe zur Jugend. Liebe bildet das Zentralfeuer des Familienlebens; darum gedeiht die Erziehung in diesem Kreise am besten trotz aller Fehler im einzelnen, die begangen werden mögen, falls nur nicht die Liebe in die verderbliche Form der Affenliebe ausartet. Bei dem Erzieher soll sich die Liebe in eine warme, ständige Hingabe an die Jugend wandeln. Das ist Sache des Gemütes. Wer Gemüt besitzt, wird die Forderung selbstloser Hingabe leicht erfüllen können. Wem aber das Gemüt fehlt, wer ein kalter Verstandesmensch ist, wie soll dann diese Hingabe erzielt werden, die als erste notwendige Bedingung anerkannt wird? Es wäre falsch, von vornherein an dieser Aufgabe zu verzweifeln. Niemand ist so roh, dessen Geisteskräfte geweckt und gebildet wurden, so kalt und teilnahmlos, daß er sich gegen menschliche Schicksale ganz abweichend und abstoßend verhielte. Selbst der Phantasie Shakespeares fiel es schwer, ein menschliches Wesen zu schaffen, das ganz gemütlos ohne allen Grund dem Nächsten übel will. Als Unmensch erscheint der Sklave Caliban im „Sturm“; und doch ist das Übelwollen, das er zeigt, nicht gänzlich unmotiviert. Sicher gibt es verschiedene Grade der inneren Erwärmung vom anscheinenden Kaltsinn bis zur begeisterten Hingabe. Aber auch dem Kältesten werden sich Regungen der Wärme abgewinnen lassen, sonst müßte allerdings der Erzieher der Kandidaten an seiner Aufgabe verzweifeln.

Wie aber sind solche Regungen, inneren Vibrationen vergleichbar, hervorzurufen? Man bilde sich nicht ein, daß es durch Vorlesungen und semi-

naristische Übungen geschehen könne. So notwendig diese sind, so sehr sie sich zuweilen in gefühlsmäßigen Höhepunkten ergehen können, so sicher ist es, daß ihre Wirkung sich im wesentlichen in theoretischen Vorstellungskreisen abspielt und auf ein Erkennen der pädagogischen Probleme, auf ein Wissen pädagogischer Ergebnisse abzielt. Niemand wird sich einbilden auf dem Land schwimmen zu lernen, mag er auch noch so viele Vorübungen dazu machen. Es hilft nichts, er muß hinein in das Wasser, wenn er sein Ziel erreichen will. Niemand wird erwarten können, ein Erzieher zu werden, wenn er nicht mitten in die Jugend hineinspringt und mit ihr lebt. Erst im täglichen Umgang löst sich die erzieherische Begabung allmählich aus den allgemeinen Anlagen los und nimmt ein bestimmtes Gepräge an. Die Vorstellungen richten sich auf die Erkenntnis des seelischen Wachstums, der Wille konzentriert sich auf die Beeinflussung des jugendlichen Werdens, die Kräfte des Gemütes legen sich um diese Bemühungen wie ein schützendes Band, spinnen zarte Fäden zwischen Alter und Jugend, schützen bei trüben Erfahrungen vor Hoffnungslosigkeit und lassen im Kleinkram täglichen Schulbetriebs die Flügel nicht sinken.

Wenn dies so ist, daß die pädagogische Begabung sich nur im Umgang mit der Jugend zeigen und entwickeln kann, so liegt der Schluß nahe, daß bei der Erziehung der Kandidaten die Möglichkeit einer ständigen, planmäßigen Begegnung nicht fehlen darf. Nach dem Preußischen System findet diese Begegnung erst nach der Universität im Seminarjahr statt. Ob sie ausreichend und in rechter Weise eingerichtet ist, mag hier ununtersucht bleiben; daß sie zu spät eintritt, dürfte allmählich allgemeine Überzeugung werden. Deshalb bleibt nichts anderes übrig, als der Universität diese Aufgabe zuzuschieben. Innerhalb der Theologischen Fakultät ist ja ein, wenn auch ganz unzulänglicher Vorgang längst geschaffen in der Abhaltung von Katechesen, aus denen der Kandidat lernen soll, wie man Religionsunterricht erteilt. In der Philosophischen Fakultät sieht man sich vergeblich nach einer ähnlichen Einrichtung um, abgesehen von der Universität Jena, wo zuerst, seit 1843 praktische Übungen von einem jungen Privatdozenten, Dr. K. V. Stoy abgehalten wurden, der aus der Benderschen Erziehungsanstalt in Weinheim a. d. Bergstraße die Überlieferungen Pestalozzis und Herbarts auf Thüringer Boden verpflanzte. Durch Einrichtung einer selbständigen Übungsschule für Studierende wurde dann eine bleibende Grundlage für die praktische Ausbildung von Erziehern geschaffen, deren segensreiche Wirkungen von den Thüringer Staatsbehörden anerkannt und geschätzt wurden[1]).

In der Arbeit an der Übungsschule kann der Student seine pädagogischen Sporen verdienen. Hier kann er in den Sattel gehoben reiten lernen, ähnlich wie Volksschullehrer und Lehrerinnen ihre erzieherischen Qualitäten unter Anleitung in den Übungsschulen der Seminare zu entwickeln vermögen. Nur die Studenten und Kandidaten des höheren Lehramts sollen von dieser Wohltat ausgeschlossen sein! Das ist schlechterdings nicht zu verstehen, wenn

[1]) Vgl. 15 Hefte: Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Beyer u. Mann.

zugegeben ist, daß ein Erzieher nur in der Mitte der Jugend werden und wachsen kann. Ein anderes Mittel gibt es nicht, genau so, wie Wasser das einzige Mittel ist, in dem man schwimmen lernen kann. Wer dieses Mittel der Universität versagt und glaubt, das Seminarjahr an einer staatlichen Anstalt könne genügenden Ersatz leisten, befindet sich in einem verhängnisvollen Irrtum, und zwar deshalb, weil dieses Jahr wohl eine Anzahl Unterrichtsrezepte weitergeben, aber tiefere Einwirkung auf gründliche pädagogische Durchbildung schon aus äußeren Gründen nicht zu geben vermag. Das Seminarjahr wird erst dann segensreich wirken können, wenn das Pädagogische Universitätsseminar mit Übungschule vorgearbeitet hat.

Letztere darf allerdings nicht unter einer falschen Beleuchtung gesehen werden. Vor methodischem Drill bewahrt sie schon der freie Geist, der durch die Universität weht. Ferner die Tatsache, daß sie auch inbezug auf den Lehrplan an der Freiheit der Universität teilnimmt gegenüber der staatlichen Gebundenheit, die im Seminarjahr herrschen muß. Pädagogische Persönlichkeiten gedeihen aber am besten unter dem Himmel der Freiheit. Die Freiheit der Gedankenbewegung, wie sie die Universität mit sich führt, macht die Heerscharen der Gefühle am leichtesten mobil. Das ist es aber, was die Erziehung der Kandidaten zuerst und vor allem wünschen muß. Das pädagogische Universitätsseminar mit seiner Übungsschule will nicht technisch geschickte Lehrer züchten, wiewohl das nicht gering geschätzt wird, sondern etwas höheres, eine pädagogische Gesinnung anbahnen, die getragen ist von selbstloser Hingabe an unsere Jugend, überzeugt von der Hoheit und Würde der volkserzieherischen Arbeit, verbunden mit der Einsicht, welch bedeutungsvolle Rolle die Erziehung im Haushalt eines Volkes spielt. Im Gymnasialseminar wird der Blick auf die Tätigkeit einer bestimmten Schulart eingeengt. Diese Einengung ist nötig, aber gefährlich, wenn nicht die Ausweitung des Blickes auf das Ganze unseres nationalen Bildungswesens vorausgegangen ist. Zu dieser Erhöhung auf Grund einer Vertiefung in die einzelnen Teile des großen Organismus, den wir mit dem Namen der Volkserziehung zusammenfassen, soll das Universitätsseminar den Grund legen. Es wird damit zu einem notwendigen Bestandteil der Kulturphilosophie, deren Pflege der Universität zufällt.

Die Stimmen mehren sich heute, welche für eine stärkere Betonung der wissenschaftlichen Pädagogik an unseren Universitäten warm eintreten. Allerdings zunächst nur im Sinne eines weiteren Ausbaues theoretischer Vorlesungen und Übungen. Vor der Einrichtung von Übungsschulen stutzen sie, und zwar, wie ich behaupte, auf Grund von Vorurteilen, die auf Unkenntnis beruhen, und unter Anrufung von Autoritäten, unter denen auch mein zu früh verstorbener Kollege, Professor Paulsen, eine Rolle spielt. Wollte man nur die vielen tüchtigen Männer, die durch die Erziehung der Übungsschule hindurchgegangen sind, als Zeugen vernehmen, so würde die Wahrheit bald siegen. Aber auch ein Blick in die Schrift des Schulrats Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das Pädagogische Universitätsseminar (Leipzig 1886) oder in die 15 Hefte: Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena (Langensalza, Beyer und

Mann) könnte eines besseren belehren und vor allem den Gedanken stützen, der diesen Ausführungen zugrunde liegt: Die Übungsschule ist dem Pädagogischen Universitätsseminar unentbehrlich, weil sie das einzige zuverlässige Mittel darbietet, die pädagogische Befähigung der Kandidaten herauszulocken und auszubilden. Daß daneben die Übungsschule noch andere Aufgaben zu verfolgen hat, soll hier nicht weiter dargelegt werden.[1]) Nur auf eines sei noch die Aufmerksamkeit gelenkt. Bekanntlich entwickelt sich das Interesse am besten nicht am fertig Überlieferten, sondern am Werdenden. Jeder, der das Glück hatte, an der Entwicklung einer Sache sich zu beteiligen, weiß, wie er allmählich mit dem Schicksal dieser Sache zusammenwächst und sie mit seinen Gefühlen begleitet. Nun ist die Arbeit der Übungsschule gegenüber der in den staatlichen und städtischen Anstalten vorgeschriebenen in stetem Werden begriffen. Das entspricht dem Charakter dieser Schule, die an der Freiheit der Universität teilnimmt, um unter Heranziehung von Versuchen mannigfaltiger Art dem Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik zu dienen. In dieses Werden sieht sich der junge Kandidat hineingestellt. Umweht von dem Geiste des Fortschritts werden seine Kräfte geweckt; er fängt Feuer an den Problemen und sieht sein theoretisches Bedürfnis nach Klarheit und Gewißheit in steigendem Maße genährt in steter Verbindung mit den eigenen Unterrichtsversuchen, die ihn in enge Beziehung zur Jugend bringen und seine erzieherischen Fähigkeiten in der Behandlung der Unmündigen und in der Verarbeitung der Lehrstoffe entwickeln. Diese freie Atmosphäre — das ist es, was wir unseren Kandidaten und Kandidatinnen in ihrem und im Staatsinteresse wünschen müssen, ehe sie in die gebundenen Kreise der fest organisierten Staatsanstalten eintreten.

Wer diese Auffassungen mit Beifall begleitet, aber sie für undurchführbar hält, dem kann die Tatsache noch einmal entgegen gehalten werden, daß an der Universität Jena eine Übungsschule seit sechs Jahrzehnten besteht. Warum sollte, was in Jena sich bewährt hat, nicht in anderen Hochschulen möglich sein? Die kommende Zeit, von der wir hoffen, daß sie mannigfache Fortschritte bringen wird, möge nicht an einer Forderung vorübergehen, die mit verhältnismäßig geringen Mitteln ins Werk zu setzen ist: Einrichtung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen an allen deutschen Universitäten.

Jena. W. Rein.

Deutscher Unterricht an türkischen höheren Schulen.

Es ist in Deutschland noch wenig bekannt, daß der deutsche Unterricht an den höheren Schulen der Türkei in den letzten beiden Jahren, den engen politisch-militärischen Beziehungen der Türkei zu Deutschland entsprechend, eine starke Ausdehnung erfahren hat. Zwar nimmt unter den fremden Sprachen, die Eingang in den Lehrplan der höheren Schulen des Landes gefunden haben,

[1]) Wer darüber sich orientieren will, kann es durch den Artikel der Reinschen Enzyklopädie, 2. Aufl., 6. Band, Seite 531 ff. tun.

das Französische immer noch den ersten Rang ein, den ihm die bis auf das 18. Jahrhundert zurückgehende Vorherrschaft der französischen Kultur im Orient verschafft hat. Es äßt sich aber heute ohne Einschränkung behaupten, daß der noch vor wenigen Jahren fast allgemeine Glaube an die Überlegenheit und Vorbildlichkeit der französischen Kultur, zum mindesten in den führenden Kreisen der jungen Türkei, stark erschüttert ist und damit auch die Grundlage für die bisherige Vorrangstellung der französischen Sprache im Unterricht der höheren Schulen zu wanken beginnt. Der frühere Großwesier Prinz Said Halim Pascha tat mir gegenüber einmal den Ausspruch: „L'importation de la culture française était une déviation pour nous". Seine Bedenken waren politischer Natur: Die jungen Türken, die in Frankreich studierten, seien als Republikaner und Anarchisten zurückgekehrt und zu gesunder Mitarbeit am Aufbau des Staatslebens in der Regel wenig verwendbar. Ich möchte annehmen, daß ihm die meisten Staatsmänner und Politiker der jungen Türkei darin beipflichten werden, daß der Vorzug der französischen Bildung nicht in der Entwicklung starker staatsbürgerlicher Gesinnung und Tüchtigkeit gefunden werden kann. Vertreter der geistigen Interessen, Schriftsteller, Künstler, Schulmänner, pflegen bei aller Wertschätzung französischer Geistesleistungen doch stets zu betonen, welch große Gefahren aus der näheren Berührung der jungen Türken mit dem französichen, insbesondere dem Pariser Gesellschaftsleben für die sittlichen Werte erwachsen, auf deren Ausbildung der Islam so hohen Wert legt. Der Eindruck des allgemeinen Rückganges, in dem sich Frankreich seit geraumer Zeit befindet, und der nun fast drei Jahre hindurch täglich sich erneuernde Eindruck der gewaltigen Überlegenheit Deutschlands haben dann schließlich dazu geführt, daß das so fest gewurzelte Dogma von der Unvergleichlichkeit der französischen Kultur nach und nach an Sicherheit verloren und in demselben Maße der Höherschätzung Deutschlands Platz gemacht hat.

Der fremdsprachliche Unterricht an den höheren Schulen des Landes hat diesem immer deutlicher werdenden Wandel der Anschauungen Rechnung zu tragen begonnen. Während früher das Französische die Alleinherrschaft besaß, besteht seit zwei Jahren die Vorschrift, daß an jeder höheren Schule zwei fremde Sprachen gelehrt werden müssen. Allerdings gilt dies noch nicht von den Idadi-Schulen, die etwa unseren Realschulen vergleichbar sind. An ihnen wird auch heute noch nur Französisch gelehrt. Die Sultanischulen dagegen, die einen zwölfjährigen Lehrgang haben und etwa unsern deutschen Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) entsprechen, lehren zwei Sprachen in der Art, daß je die Hälfte der Schüler auf eine von ihnen entfällt. Ein Schüler lernt also immer nur eine der beiden Sprachen. Diese sind nicht nur in der Schülerzahl, sondern auch in der Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden einander völlig gleichgestellt. Der Unterricht beginnt im sechsten Schuljahre und wird bis in das zwölfte Schuljahr fortgesetzt. Die Stundenzahlen sind wöchentlich 5, 5, 4, 4, 5, 5, 4. Die eine der beiden Sprachen ist an allen Schulen immer noch die französische, die andere die deutsche oder die englische. Deutsch wird an folgenden Schulen gelehrt, deren Gesamtschülerzahl in Klammern daneben angegeben ist:

Konstantinopel, Stambul-Sultanissi (659),
Skutari- „ (384),
Kabatasch- „ (340),
Dawud-Pascha- „ (277),
Nischantasch- „ (508),
Adrianopel (384), Ismid (393), Smyrna II (174), Tschanak Kale (Krieges halber geschlossen), Bolu (318), Dschanik (130), Angora (375), Konia (250), Amasia (87), Urfa (169), Kaisarije (288), Adana I (239), Adana II (150), Aleppo (290), Beirut (329), Damaskus I (508), Damaskus II (266), Tripolis in Syrien (55), Jerusalem (218), Antalia (354), Nigde (245), Kutahia (135), Eskischehir (152), Mentesche (315), Magnissa (215), sowie die fünf Mädchen-Sultanijes in Konstantinopel: Besmi-Alem (971), Seldschuk-Hatun (361), Tschamlidscha (252), Kandilli (164), Erenköi (120) und die Mädchen-Sultani in Smyrna (30), zusammen 36 von 55 Schulen. An allen 36 Schulen mit Ausnahme der letzten drei, die erst in diesem Jahre gegründet worden sind, ist der deutsche Unterricht erst in das zweite Jahr gelangt, d. h. bisher wird er nur in der 6. und 7. Klasse erteilt. In jedem Jahre aber folgt eine weitere Klasse, so daß nach fünf Jahren der deutsche Unterricht in allen höheren Klassen der bezeichneten Schulen erteilt wird. Schneller vorzugehen wäre an sich wohl der Wunsch der Unterrichtsverwaltung; doch fehlt es an den nötigen Lehrkräften. Sie für alle Schulen aus Deutschland zu berufen, wäre zu teuer; auch hätte deutschen Lehrkräften die Kenntnis der Landessprachen gefehlt. So behilft man sich, so gut es geht, mit mehr oder minder gut deutsch sprechenden Gelegenheitslehrkräften ohne berufliche Vorbereitung. Erst die im letzten Herbst erfolgte Berufung eines deutschen Professors für deutsche Sprache und Literatur an die Universität Stambul läßt erwarten, daß nach und nach eine ausreichende Anzahl sprachlich, wissenschaftlich und methodisch hinreichend vorgebildeter Lehrer für den deutschen Unterricht an den höheren Schulen des Landes herangebildet werden wird. Vor der Hand herrscht aber trotz mancher Unzulänglichkeit an den meisten Schulen der gute Wille und große Eifer, der neuen Aufgabe gerecht zu werden. Lehrer und Schüler entwickeln Fleiß und Geschick, so daß die Leistungen trotz mangelnder Sachkenntnis und Methode oft ganz erfreulich erscheinen. Allmählich beginnen auch brauchbarere Unterrichtsbücher herauszukommen, wenn auch ein gutes, für den ganzen Lehrgang des deutschen Unterrichts ausreichendes Lehrbuch noch fehlt.

Bemerkenswert ist ferner, daß an einer Schule der deutschen Sprache eine ganz besondere Stellung eingeräumt worden ist, nämlich an der Stambul-Sultanissi, die übrigens, entgegen ihrem Namen, zur Zeit in Pera, in den zwar geräumigen, aber sehr verwohnten Gebäuden des früheren französischen Lycée Saint Bénoît untergebracht ist. In dieser Schule, die mit rund 700 Schülern die besuchteste höhere Schule der Hauptstadt und des Landes ist, beginnt der deutsche Unterricht bereits mit dem zweiten Schuljahr und nimmt dann nicht weniger als die Hälfte aller Unterrichtsstunden ein. Dieses Ausmaß bleibt auch für die übrigen Klassen bestehen, mit der Abweichung, daß nach und nach außer reinem Sprachunterricht auch anderer Unterricht in

deutscher Sprache erteilt wird. Neun reichsdeutsche Lehrer sind in dieser Arbeit tätig. Das Auswärtige Amt in Berlin hat sie auf Ansuchen der türkischen Unterrichtsverwaltung ausgewählt. Es sind erfahrene und erprobte Lehrer, von denen vier schon an deutschen Auslandsschulen in Ägypten, Marokko und Persien tätig waren. Zu ihnen gesellt sich noch ein deutsch-schweizer Sekundarlehrer für deutschen und Geschichtsunterricht, und mit jedem Jahre treten weitere Lehrkräfte hinzu, bis der Grundsatz „Halb deutsch, halb türkisch" durch die ganze Schule durchgeführt sein wird. Hinter diesem Grundsatz steckt der Wunsch, die Schüler nicht nur mit der Aussprache, Grammatik und etwas Literatur der deutschen Sprache bekannt werden, sondern sie so völlig mit der Sprache vertraut werden zu lassen, daß sie in jedes Gebiet der deutschen Kultur einzudringen vermögen. Die Stambul-Sultanissi entwickelt sich auf diese Weise zum Gegenstück des bekannten Kaiserlichen Lyzeums Galata-Serai, das, im Jahre 1869 gegründet und zunächst rein französisch gedacht, später dazu überging, nur die Vormittage dem französischen, die Nachmittage dem türkischen Unterricht zu widmen. Wie die Knaben der Stambul-Sultanissi sollen auch die Mädchen der Kandilli-Serai-Sultanissi halb deutsch, halb türkisch unterrichtet werden und haben zu diesem Zwecke sogleich bei der im vorigen Herbst erfolgten Gründung der Schule in der früheren Oberlehrerin der Kgl. Elisabethschule in Berlin, Fräulein Grumme, eine deutsche Leiterin erhalten. Im ganzen dürfte sich danach wohl sagen lassen, daß die höheren Schulen der Türkei begonnen haben, dem hohen Ansehen und der nahen Beziehung zu der Türkei, die Deutschland in den letzten drei Jahren gewonnen hat, in einer aussichtsreichen Pflege des deutschen Unterrichts Rechnung zu tragen.

Konstantinopel. Franz Schmidt.

Die Kriegshilfe der deutschen Schulen.

1. Zur Begründung und Entwicklung der Schulkriegshilfe. — 2. Die Organisation der Schulkriegshilfe. — 3. Nächste Ziele der Schulkriegshilfe. — 4. Statistik der Schulkriegshilfe. — 5. Die Heranziehung der Jugend zur Kriegsarbeit in England. Grenze der Schulkriegshilfe. Ausblick.

„Ersatz schaffen!" ist das Losungswort, das seit Kriegsbeginn auf sämtlichen Gebieten der deutschen Volkswirtschaft mit zunehmender Kriegsdauer eine stets wachsende Bedeutung und Anwendung gefunden hat, — „Ersatz schaffen", nicht nur in Rohstoffen und Nahrungsmitteln, sondern auch in Arbeitskräften. In dem Maße, wie die Vergrößerung der Kampflinien die Kräftigsten an die Front zog, wie in der Landarbeit und der Industrie Frauen als Ersatzkräfte hinzugezogen wurden, wie sich mit der Zeit allenthalben empfindliche Mängel im Lande fühlbar machten, — hatten sich in der Heimat derart dringliche Aufgaben eingestellt, daß vor ihrer Lösung alle anderen Rücksichten beiseite zu treten hatten. Zur Förderung dieser Aufgaben war, das darf heute unumwunden ausgesprochen werden, in erster Linie die deutsche Schule berufen. Über das, was die Schule bisher in den

einzelnen Gebieten geleistet und geschafft hat, sowie über die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit seien im folgenden einige Mitteilungen gemacht.

Im August des Jahres 1914 waren die der Schule nächstliegenden Betätigungsgebiete: Büchsensammlungen für wohltätige Zwecke, Darbieten von Liebesgaben und Hilfe an Verwundeten auf den Bahnhöfen. Die erste Kriegshilfe großen Stils war die Goldsammlung im Frühjahr 1915, der dann die weiteren großen Gebiete der Schulkriegsanleihe und weiterhin der Kriegsanleihewerbung folgten. Unter allen in der Folgezeit hinzugekommenen Betätigungsfeldern nahm die Sammeltätigkeit eine zentrale Stellung an. Sie war in der Tat das Schülerbetätigungsfeld κατ' ἐξοχήν in der Kriegszeit. Unter dem wachsenden Druck der Zeit hatte sich neben der Militärdienstpflicht jedes deutschen Staatsbürgers die Zivildienstpflicht als volkswirtschaftliche Notwendigkeit herausgestellt. Hierduch waren auch den Schulen neue Bahnen gewiesen. Wie bald nach Kriegsbeginn die Einrichtung von Jugendkompagnien die selbstverständliche Forderung der Zeit war, so ergab sich für sie mit der Zeit die neue dringende Aufgabe: die Kriegshilfe auf allen Gebieten der wirtschaftlichen Mobilmachung.

2. Mit der bewährten Begeisterung war die Schule mit der Förderung des neuen Werkes bei der Hand. Aber leider waren, das muß offen bekannt werden, die Erfolge insbesondere in der Sammeltätigkeit nicht voll befriedigend. Wenn sogar Ende Januar d. J. eine dahingehende Bemängelung bis in die Kommissionsberatungen des Preußischen Abgeordnetenhauses drang, so war doch als Grund zu dem nicht voll befriedigenden Ergebnis nicht so sehr der Mangel an Bereitwilligkeit anzusprechen als vielmehr Schwierigkeiten, die in der Sache selbst begründet lagen. Die Anregung zu den Sammlungen war in reichem Maße vorhanden. Woran es fehlte, waren gewissermaßen die „Ausführungsbestimmungen", Angaben, die die Durchführung von Sammlungen erleichterten. Was an nur einer Stelle praktisch erprobt und dann mitgeteilt zu werden brauchte, das mußte bisher an mehreren tausend Stellen erprobt werden. Hierbei wurden vielleicht vielfach die gleichen Fehler gemacht. Kurz, es zeigten sich eben jene Mängel, die die Folge fehlender Organisation sind. Bei dieser Lage der Dinge wurde zu Beginn dieses Jahres nach der Ablehnung des deutschen Friedensangebots auf Grund der Erfahrungen in der Propagierung der Schulkriegsanleihe und Schülerwerbetätigkeit für die Kriegsanleihe die „Zentrale für Kriegshilfe der Schulen" begründet, zu deren Mitarbeitern Lehrer aller Schulgattungen gehören.

Die gesamte Kriegshilfe der deutschen Schulen sollte auf eine breite Grundlage gebracht werden. Dementsprechend waren die Aufgaben der Zentrale umfassend gedacht. Es sollten nicht nur Erfahrungen ausgetauscht, Anregungen bearbeitet und Auskünfte jeglicher Art erteilt werden, sondern es sollten auch in zwangloser Folge Sendbogen bearbeitet und den in Betracht kommenden Schulen — bisher waren es etwa 4400 höhere und mittlere Schulen des ganzen Reiches — zugesandt werden. In diesen Sendbogen sollte auf die jeweilig durch die Jahreszeit gebotenen Sammlungen hingewiesen werden; ferner sollten praktische Winke zur Durchführung gegeben

werden. Zwei dieser Sendbogen sind bereits hinausgegangen. Der Erste Sendbogen vom Januar d. J. enthielt u. a. Angaben zur zweckmäßigen Durchführung einer Sammlung. Als Beispiel war die Sammlung von Weißblech gewählt. Der Zweite Sendbogen vom März d. J. enthielt die Angaben zur Förderung der sechsten Kriegsanleihe durch die Schulen; er wies ferner auf die Sammlung von Zitronen- und Apfelsinenkernen hin.

3. Der Dritte Sendbogen der Zentrale ist bald nach Mitte des Monats Mai d. J. an die Schulen hinausgegangen. Er zeigt deutlich die Erweiterung des Programms, die es seit dem vierteljährigen Bestehens der Zentrale erfahren hat. Inzwischen ist nämlich der Grundsatz anerkannt, daß unter dem Druck der Zeit die Kriegshilfe der Schule unbedingt vor ihren engeren Aufgaben der pädagogischen Ausbildung zu stehen hat. Dies ist durch die Erlasse und Verfügungen zur Hilfe bei der Schneebeseitigung und der Frühjahrsbestellung geschehen. Dem Grundsatze, daß die Schuljugend in erhöhtem Maße zur Kriegshilfe heranzuziehen ist, trägt denn auch der Dritte Sendbogen in doppelter Hinsicht Rechnung. Einmal sind mit der neuen Sendung auch 6500 Volksschulen, also insgesamt 11000 Schulen des Reiches, bedacht worden. Dann aber soll die deutsche Schule Trägerin einer systematisch geordneten Sammeltätigkeit über das ganze Reich bis in die kleinsten Städte, ja vielleicht Dörfer werden. Sie wird dieser ihrer Mission im Weltkriege gerecht werden, nicht nur in dem Gefühl der Genugtuung, an ausschlaggebender Stelle vaterländischen Hilfsdienst geleistet zu haben, sondern auch in dem Bewußtsein, durch die Erziehung des Volkes zum Sparen im kleinen und kleinsten pädagogische und ideale Aufgaben gefördert zu haben.

4. Bei den oben erwähnten Aufgaben der Zentrale ist einer noch nicht gedacht, der statistischen Bearbeitung der Schulkriegshilfe. In der Veröffentlichung des Geleisteten ruht bekanntlich ein starker — vielleicht der stärkste — Ansporn zu weiterer Tätigkeit. Daher waren dem Ersten Sendbogen vom Januar statistische Karten beigegeben, durch deren Ausfüllung die wichtigeren Sammlungen zahlenmäßig erfaßt werden konnten. Die Arbeiten sind nunmehr abgeschlossen. Es können folgende Ergebnisse mitgeteilt werden.

Von den vorstehenden Zahlen kann unmöglich erwartet werden, daß sie ein erschöpfendes Bild des Geleisteten geben. Viel ist geleistet — aber weit mehr kann und wird geleistet werden. Die Aufnahme einer zweiten Statistik ist für den Monat Oktober d. J. geplant.

5. Zum Schluß sei durch einen Ausblick in die Zukunft die Grenze der Leistungsfähigkeit der Schule für die Kriegshilfe erörtert. Es hat nicht an übertriebenen Forderungen in der Presse gefehlt. Eine Hauptstelle sollte nach militärischem Muster geschaffen werden, die über die gesamte Schuljugend des Reiches nach Bedarf und Belieben verfügt. Ehe die Schulen die Kriegshilfe vernachlässigten, sollten sie lieber geschlossen werden u. s. f. Ganz abgesehen davon, daß die Schaffung der beregten Hauptstelle mit dem Geiste akademischer Freiheit unversöhnlich ist, wäre sie eine organisatorisch im Prinzip verunglückte Maßregel: Die Betätigungsfelder für die Schulen sind lokal so verschieden, die in Betracht kommende Schülerzahl im einzelnen

I. Gesamtergebnis seit Kriegsbeginn für das Deutsche Reich.

Staat	Zahl der Schulen	Bücher	Weißblech	Obstkerne	Altpapier	Baumfrucht[1])
Preußen	746	529431	103840	142548	449097	132932
Bayern	37	12992	385	454	59184	2253
Königreich Sachsen	57	44663	7991	28325	71431	6352
Württemberg	20	13207	255	543	5488	1670
Baden	13	26747	70	128	565	517
Hessen	27	6836	69	1482	3195	1284
Mecklenburg	11	5670	600	1163	500	400
Sachsen-Weimar	10	12470	310	1315	580	143
Oldenburg	10	4159	—	228	1995	130
Braunschweig	2	1334	600	2512	2200	40
S.-Mein., Altb., Cob. Gotha	17	8741	800	7952	23200	200
Anhalt	6	5389	1000	4372	750	1751
7 Fürstentümer	12	5906	483	2695	8150	100
Lübeck, Hamburg, Bremen	19	16577	75	4260	33200	80
Elsaß-Lothringen	13	7842	105	100	525	225
Deutsches Reich	1000	701964	116583	198077	660060	148077
Verspätete Meldungen	91	49693	6352	15829	60459	3773
Deutsches Reich	**1091**	**751657**	**122935**	**213906**	**720519**	**151850**

Staat	Altgummi	Kaffeegrund	Weißdorn	Schuhwerk	Fonds[2])
Preußen	40022	12745	10169	8411	1059534
Bayern	—	600	52	28	28470
Königreich Sachsen	327	—	701	2031	71609
Württemberg	172	—	38	—	8414
Baden	—	—	—	—	6550
Hessen	818	—	—	87	19817
Mecklenburg	30	—	—	—	1290
Sachsen-Weimar	153	10	26	100	14712
Oldenburg	35	—	36	—	7344
Braunschweig	200	—	—	—	3200
S.-Mein., Altb., Cob. Gotha	232	500	244	—	18042
Anhalt	147	—	25	—	7789
7 Fürstentümer	180	—	50	—	6921
Lübeck, Hamburg, Bremen	160	—	50	400	48159
Elsaß-Lothringen	6	230	—	—	25135
Deutsches Reich	42482	14085	11391	11057	1326986
Verspätete Meldungen	4365	874	206	181	83807
Deutsches Reich	**46847**	**14959**	**11597**	**11238**	**1410793**

[1]) Unter „Baumfrucht" sind Bucheckern, Eicheln und Kastanien zusammengefaßt.

[2]) Unter „Fonds" ist der Gesamterlös, den eine Schule bei der Veräußerung ihres Sammelgutes erzielt hat, einschließlich der Reinerträge von Wohltätigkeitsveranstaltungen verstanden.

II. Gesamtergebnisse seit Kriegsbeginn für Preußen.

Provinz	Zahl der Schulen	Bücher	Weißblech	Obstkerne	Altpapier	Baumfrucht
Ostpreußen	40	15682	12028	1945	66350	31136
Westpreußen	48	18277	4287	9452	13002	12213
Pommern	35	33014	3835	4357	42900	1136
Brandenburg	148	133119	47655	33854	163386	7139
Posen	39	20458	2212	10418	9070	2338
Schlesien	93	50845	4155	9236	41427	3874
Sachsen	66	44903	13299	35976	54101	2089
Schleswig-Holstein	27	23246	485	2301	9136	2585
Hannover	37	28278	3568	7692	72073	1845
Hessen-Nassau	38	16008	2404	3974	5300	3673
Westfalen	75	60864	1544	6957	15689	52338
Rheinland	100	84737	8368	16386	56663	12539
Preußen	746	529431	103804	142548	449097	132932

Provinz	Altgummi	Kaffeegrund	Weißdorn	Schuhwerk	Fonds
Ostpreußen	1843	158	146	—	27378
Westpreußen	3237	303	605	—	41170
Pommern	4145	458	179	60	73637
Brandenburg	14259	1222	248	3585	270041
Posen	2131	225	159	40	31021
Schlesien	2415	1320	349	332	109260
Sachsen	4762	1139	765	61	82322
Schleswig-Holstein	649	104	415	—	53508
Hannover	1224	15	890	77	36180
Hessen-Nassau	810	40	213	70	49346
Westfalen	752	6703	5215	4000	115839
Rheinland	3795	1058	985	186	169832
Preußen	40022	12745	10169	8411	1059534

III. Gesamtergebnis auf die einzelnen Schulgattungen verteilt.

Schulgattung	Zahl der Schulen	Bücher	Weißblech	Obstkerne	Altpapier	Baumfrucht
Knabenschulen	630	455443	53409	123069	573968	96741
Mädchenschulen	289	216428	60753	69617	70005	45030
Seminare	81	30093	2421	5389	16087	6306
Summe	1000	701964	116583	198077	660060	148077

Schulgattung	Altgummi	Kaffeegrund	Weißdorn	Schuhwerk	Fonds
Knabenschulen	28950	10497	8847	4587	717388
Mädchenschulen	10979	3398	1387	6392	559063
Seminare	2553	190	1157	78	50535
Summe	42482	14085	11391	11057	1326986

IV. Durchschnittliche Leistungen der Schulen.

	Bücher	Weißblech	Obstkerne	Altpapier	Baumfrucht
Gesamtergebnisse.	751657	122130	213906	720519	151850
Zahl der Schulen	1026	394	778	520	387
Durchschnittliche Leistung.	732	312	275	1385	392

	Altgummi	Kaffeegrund	Weißdorn	Schuhwerk	Fonds
Gesamtergebnisse.	46847	14959	11597	11238	1410793
Zahl der Schulen	477	257	207	103	688
Durchschnittliche Leistung.	98	58	56	109	2050

Fall so unbestimmt, daß hier jeder Schule selbst die Entscheidung überlassen bleiben muß, ob und wieweit sie in einem oder anderem Gebiet der Kriegshilfe vaterländischen Hilfsdienst leistet. Nachdem einmal die Wege in der Durchführung der Sammlungen usw. gewiesen sind, kann und darf an der Opferwilligkeit und Hilfsbereitschaft von Lehrer und Schüler nicht mehr gezweifelt werden.

Wohin eine unzweckmäßige und unbedachte Heranziehung der Jugend zur Arbeit führen kann, das zeigt uns das Beispiel Englands, des klassischen Landes der Kinderarbeit. Einer zuverlässigen neutralen Quelle[1]) ist die folgende Darstellung entnommen:

Die englische Frauenzeitung „The Common Cause" teilt einige Erläuterungen mit über die Stellung, die man jetzt in England zur Schulausbildung der Kinder einnimmt. — — — — Obwohl der Premierminister bei einer Debatte im Unterhause seine Meinung dahin ausgesprochen hatte, daß Befreiung vom Schulunterricht nur in besonders dringenden Fällen erlaubt werden dürfte, nahm die Flucht aus den Schulen immer mehr zu. Im Januar 1916 hatten über 8000 Kinder Befreiung vom Schulbesuch erhalten; aber tatsächlich war es eine weit größere Zahl, die die Schulen ohne Erlaubnis der Behörde verlassen hatten. In einer Gegend hatten die Behörden selbst das Mindestalter bis zu 10 Jahren herabgesetzt. An anderer Stelle hatte ein Ackerbauverein Befreiung der Kinder über 11 Jahre vom Schulunterricht verlangt.

[1]) Der schwedischen Zeitschrift „Hertha" Heft Nr. 1 Jahrgang 4 (1917).

Am 31. Mai 1916 war die Zahl der Befreiungen auf 12 719 gestiegen, ein Überschuß von 4500 Kindern in 4 Monaten. Die Berichte der Unterrichtsbehörde zeigen aber noch erschütterndere Ziffern für das Jahr 1916: 45 000 Kinder im Alter von 11—12 Jahren weniger, als die Schulregister hätten aufweisen sollen! Jetzt hatte auch die Industrie die Kinder als Arbeiter verlangt, von den Eisenwerken bis zu den Schlächtereien. Die Baumwollfabrikanten in Lancashire hatten nicht nur verlangt, daß das schulpflichtige Alter herabgesetzt werden, sondern auch ein Versuch gemacht werden sollte, Bedingungen festgelegt zu bekommen, durch welche Kinder systematisch zur Arbeit gedingt werden durften. Auch die Kinder, die die Schule besuchen, sind zur Arbeit verdammt. Man hört, daß Knaben außer der Schularbeit 46—54 Stunden pro Woche arbeiten gegen einen Lohn von 2—3 Shillings. Siebenjährige Kinder haben bezahlte Anstellungen. Beispielsweise kann ein Kind von sieben und ein halb Jahr des morgens von 6 bis 7 Uhr arbeiten alle Wochentage, ferner eine halbe Stunde mittags und von $^1/_2$9 bis $^1/_2$2 Uhr Sonntags — im ganzen 14 Stunden wöchentlich arbeitet es für 2 Shillings.

Und gleichzeitig mit dieser Ausbeutung der Kräfte der Kinder und mit ihrem Fernhalten von den Segnungen des Schulunterrichts nehmen die Kinderverbrechen in beunruhigendem Maße zu".

Soweit die neutrale schwedische Stimme! Derart bedenklich waren die Zustände in England bereits vor einem Jahr. Wie mag es dort jetzt wohl in der Zeit des verschärften U-Boot-Krieges aussehen?

England zeigt uns das gleiche Bild wie in seinen Finanzen. Alles ist nur auf den Augenblick berechnet mit den kurzfristigen Schatzwechseln, während bei uns die Kriegsschuld durch langfristige Anleihen gedeckt ist. Wie hier in der Deckung der Kriegskosten, so wird bei uns in Deutschland auch in der Schule der Gedanke an die Zukuhft und das Wohl der neuen Generation alle Gegenwartsmaßregeln beherrschen. Schon jetzt wird daher alle Besonnenen der Gedanke an den Übergang zur Friedenswirtschaft beschäftigen. Hieraus ergibt sich die Maßregel, daß die Schule nicht mehr, als durch ihre Kriegshilfe unbedingt erforderlich ist, aus ihren gewohnten Bahnen herausgerissen werden darf. Dies wird vermieden, wenn die Schulkriegshilfe sich innerhalb der wohlbedachten selbst gezogenen Grenzen bewegt. Innerhalb dieser Grenze aber wird sie mit ganzer Hingabe arbeiten nicht nur während der Kriegsdauer, sondern gerade auch in der Zeit des Übergangs zur Friedenswirtschaft. Möge es dann zur Wahrheit werden, daß auch die deutsche Schule aus dem Weltkriege ein für die kommenden Zeiten beständiges und unveräußerliches Gut mitnimmt!

Berlin-Steglitz. Martin Ohmann.

Das Wehrturnen als Pflichtfach an den höheren Schulen Hamburgs.

Als beim Ausbruch des Weltkriegs die Notwendigkeit einer militärischen Jugendausbildung, in der uns unsre Gegner vorangegangen waren, auch in Deutschland klar erkannt wurde und die größeren deutschen Bundesstaaten zur Erfüllung dieser für die Wehrkraft des Reichs unerläßlichen Forderungen verschiedene, von einander nicht wesentlich abweichende Wege beschritten, schloß man sich in Hamburg dem Vorgange Preußens an. Dieses baute in dem bekannten Erlaß der drei Ministerien vom 16. August 1914 und in den an ihn anknüpfenden „Richtlinien" die militärische Jugendvorbereitung auf

den Grundsätzen der Freiwilligkeit und eines Zusammenschlusses der Jungmannen zu Jugendkompagnien ohne Rücksicht auf Standesunterschiede und Schulvorbildung auf. Der Kultusminister stellte sich auf den Standpunkt des Koblenzer Provinzialschulkollegiums, das den Schülern der höheren Schulen den Eintritt in die Jugendkompagnien „Schulter an Schulter" mit den anderen Jugendlichen dringend empfahl. Aber leider zeigte sich bald hier und dort, wie hart im Raume die Dinge sich stoßen, so leicht bei einander die Gedanken wohnen.

Die höheren Schulen Hamburgs behielten in ihrer Stellungnahme zu der militärischen Jugendvorbereitung, die von der Oberschulbehörde aufs wärmste empfohlen wurde, völlige Freiheit und versuchten, diese Aufgabe auf verschiedene Weise zu lösen. Einige wenige gründeten, die einzelnen für sich oder mehrere sich vereinigend, besondere der Heeresverwaltung unterstellte Jugendkompagnien und verzichteten somit von vornherein auf den Grundsatz „Schulter an Schulter". Zumal da es ihnen gelang, in einigen früher aktiven Offizieren, die als Polizeioffiziere nicht mit ins Feld ausgerückt waren, fachkundige und anregende Leiter zu gewinnen, blühten diese Jugendkompagnien schnell auf und hielten sich, trotz einiger Rückschritte, auf einer bemerkenswerten Höhe. Auch die hamburgischen Lehrerbildungsanstalten bildeten, jede aus ihren Schülern, in sich geschlossene Jugendkompagnien, denen naturgemäß der Nachwuchs von der eignen Anstalt nicht fehlte.

Die Mehrzahl der höheren Schulen nahm die militärische Vorbereitung ihrer Schüler aus sozialen Gründen nicht in eigne Pflege, sondern empfahl ihnen den Eintritt in die nach Stadtteilen gebildeten allgemeinen Jugendkompagnien, in der Hoffnung, daß sie mit reifem Verständnis und vertieftem Pflichtgefühl dem Gebote der Stunde folgen und sich bereitwillig neben ihre Altersgenossen aus den anderen Volksschichten stellen würden. Diese Hoffnung erfüllte sich leider nicht. Die Zahl der Schüler höherer Schulen, die sich diesen allgemeinen Jugendkompagnien anschlossen, war und blieb gering; ja, sie nahm allmählich wieder ab. Für uns Schulleiter war es ein schlechter Trost, daß auch die Jugendlichen anderer Kreise recht zurückhaltend waren. Es zeigte sich somit, daß der Grundsatz der Freiwilligkeit, so schön der Gedanke an sich ist, nicht genügte. Die Ursachen für diesen Mißerfolg liegen zum Teil in dem Mangel an geeigneten Führern, zum Teil in den sozialen Gegensätzen, die in Hamburg bei der Eigentümlichkeit der Zusammensetzung der Bevölkerung vielleicht noch stärker hervortreten, als in anderen Großstädten. In kleineren Städten liegt die Sache wesentlich leichter. Zum Beispiel in dem benachbarten Bergedorf ist die Zusammenschweißung der Jugendlichen, einschließlich der Gymnasiasten, zu einer Jugendkompagnie gelungen. Für den Mißerfolg an den höheren Schulen Hamburgs kommen unseres Erachtens auch Gründe in Betracht, die auf dem psychologischen Gebiete liegen. Unsre Schüler haben eine merkwürdige Scheu, die engen Schranken des ihnen vertrauten Schul- oder Klassenkreises — selbst die einzelnen Oberklassen derselben Anstalt schließen sich vielfach gegen einander ab — zu durchbrechen; das hängt wohl nicht nur mit der Ungewandtheit des jugendlichen Alters,

sondern auch mit der Schwerfälligkeit des niederdeutschen Volkscharakters in der Anknüpfung und im Verkehr mit Fremden, selbst wenn es Altersgenossen sind, zusammen. Der Unterzeichnete hat selbst vielfach auf seine Schüler einzuwirken versucht, aber sie konnten sich nicht den inneren Ruck geben, aus ihrer Zurückhaltung herauszutreten und sich unter die anderen Jungmannen zu mischen. Daß Gleichgiltigkeit gegen den vaterländischen Dienst oder Schülerhochmut ihre Beweggründe gewesen sind, ist entschieden zu verneinen; denn dieselben Schüler, die für eine Jugendkompagnie nicht zu gewinnen waren, haben sich zu anderen an sie herantretenden vaterländischen Aufgaben eifrig gemeldet und sie treu erfüllt, haben z. B. landwirtschaftlichen Hilfsdienst geleistet und in den Straßen der Stadt unverdrossen Schnee geschippt.

Eine Erfahrung ergab sich also klar und deutlich: daß die militärische Jugendvorbereitung der höheren Schüler Hamburgs nach den Grundsätzen der Freiwilligkeit und des „Schulter an Schulter" nicht erfolgreich durchzuführen war. Es mußte daher eine andere Lösung der wichtigen Aufgabe gesucht werden.

Der stellvertretende Kommandierende General des IX. Armeekorps, Exzellenz von Falk, bemühte sich seit dem Herbste vorigen Jahres unermüdlich, den Stand der militärischen Jugendvorbereitung zu heben. Dies war ihm nicht leicht, da sein Korpsbezirk nicht nur die Provinz Schleswig-Holstein, sondern auch die beiden Mecklenburg, das Fürstentum Lübeck (oldenburgisch) und die drei Hansestädte umfaßt, er also mit sieben Staatsregierungen und deren Behörden zu verhandeln hatte — ein Zustand, der lebhaft an die frühere Kleinstaaterei in Deutschland erinnert. Ein Zwang konnte, bei dem heutigen Stand der Jugendgesetzgebung, vonseiten der Heeresverwaltung nicht ausgeübt werden, so laut und berechtigt der Ruf nach einem alle Jugendlichen erfassenden Reichsgesetz über militärische Jugendvorbereitung ist. Wohl aber war es möglich, diese auf dem Wege der behördlichen Verordnung für die höheren Schüler dadurch verbindlich zu machen, daß sie als Pflichtfach in den höheren Anstalten eingeführt wurde. Dann konnten jedoch an ihnen zunächst keine anerkannten Jugendkompagnien gebildet werden; denn diese sind den Bestimmungen gemäß dem Generalkommando und der von diesem eingesetzten „Oberleitung der militärischen Vorbereitung der Jugend im Bereiche des IX. Armeekorps" (im folgenden einfach als „die Oberleitung" bezeichnet) unterstellt, sodaß der Oberleitung ein nicht ganz klares und die Gefahr von Kompetenzkonflikten in sich schließendes Aufsichts- und Eingriffsrecht in den Schulbetrieb hätte eingeräumt werden müssen. Das lag weder in den Wünschen der hamburgischen Oberschulbehörde, der Schulleitungen und der Lehrerschaften, noch in den Absichten des Generalkommandos und der Oberleitung, denen es — wie anerkannt werden muß — auf die Sache und nicht auf die Form ankam.

Das Kind, das nicht auf den Namen Jugendkompagnie getauft werden konnte, mußte also anders benamset werden. Ein Weg war bereits durch

kriegsministerielle Verfügungen gezeigt. Bekanntlich wurden in Preußen den „Richtlinien", die sich in mancher Hinsicht als ungeeignet erwiesen hatten, die „Erläuterungen und Ergänzungen" hinzugefügt. Es wäre klarer und nützlicher gewesen, man hätte den Mißgriff, den man mit jenen getan hatte, offen anerkannt, sie abgeschafft und die „Erläuterungen und Ergänzungen" als etwas ganz Neues an ihre Stelle gesetzt. Genug, diese sind hinfort die Richtschnur, mit der sich vortrefflich arbeiten läßt, sie stellen die rein militärischen Formen, die der Rekrutenausbildung vorbehalten bleiben müssen, ganz zurück und betonen das Turnen, das sie durch Hinzufügung gewisser militärisch wertvoller Übungsarten bereichern und zum „Wehrturnen" erweitern. Dieses Wehrturnen als Pflichtfach in den Betrieb der höheren Schulen einzuführen, entschloß sich gegen Ende des vorigen Jahres die Oberschulbehöde auf Antrag der Direktorenversammlung unter wärmster Befürwortung durch die Schulräte und löste hiermit die schwierige Aufgabe aufs glücklichste und in vollster Übereinstimmung mit dem stellvertretenden Generalkommando und der Oberleitung. Sie erließ daher folgende Verfügung vom 18. Dezember 1916 an die Direktoren:

1. „Mit Beginn des Jahres 1917 wird für die Oberklassen der Vollanstalten und für die ersten Klassen der Realschulen als Pflichtfach das Wehrturnen unbeschadet des anderen lehrplanmäßigen Turnunterrichts eingeführt. Die Wehrturnabteilungen unterstehen dem Direktor.
2. Das Wehrturnen hat wöchentlich einmal am Sonnabend stattzufinden. Der Unterricht schließt an diesem Tage im Sommer und Winter spätestens um 12 Uhr; falls sich die Übungen auf den Nachmittag oder Abend erstrecken, sind zum Montag keinerlei Schularbeiten aufzugeben.
3. Die Teilnahme am Wehrturnen ist für die Schüler der genannten Klassen verbindlich. Ausnahmen sind nur für solche Schüler zulässig, die anerkannten Jugendkompagnien, und zwar solchen, die gleichfalls am Sonnabend ihre Übungen haben, angehören oder ihnen beitreten möchten. Die Anträge auf Befreiung vom Wehrturnen sind an den Direktor zu richten, der im Einvernehmen mit der Leitung der Jugendkompagnien in Hamburg die Befreiungen ausspricht.
4. Wer vom Wehrturnen aus gesundheitlichen Gründen befreit werden soll, hat sich einer amtsärztlichen Untersuchung zu unterziehen. Die Herren Direktoren berichten bis zum 7. Januar nächsten Jahres, bei welchen Schülern die amtsärztliche Untersuchung vorzunehmen ist.
5. Unter Hinweis darauf, daß für die Schüler, die am Wehrturnen teilnehmen, die gleichen Vergünstigungen erstrebt werden, wie sie die Jugendkompagnien genießen, werden sie ferner ersucht, der Teilnahme der Schüler am Wehrturnen und an den Jugendkompagnien ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.
6. Der Ausbildungskursus für die Führer der Wehrturnabteilungen, in dem die vom Kriegsministerium herausgegebenen Richtlinien und deren Ergänzungen zugrunde gelegt werden, beginnt am 19. d. M., an dem, wie

Ihnen bereits mitgeteilt ist, die Herren Direktor Gerstenberg und Hauptman Hermann die in die Aufgaben und den Inhalt des Wehrturnens einführenden Vorträge übernommen haben".

Diese Verfügung begründet, wie es in einem früheren Beschlusse der Oberschulbehörde lautet, „bis auf weiteres", d. h. für die Kriegszeit und bis zur allgemeinen Regelung durch ein Friedensgesetz, die militärische Vorbereitung an den höheren Schulen in Gestalt des Wehrturnens. Sie vertritt also den Standpunkt, daß für die Wehrerziehung der Jugend das durch besondere militärische wertvolle Übungen erweiterte deutsche Turnen an erster Stelle steht, und entspricht damit den „Erläuterungen und Ergänzungen" vollkommen. Sie legt, wie es der Militärschriftsteller von Heygendorff kurz und klar ausgesprochen hat, das Hauptgewicht nicht auf militärische Formen, sondern auf militärische Werte. Im einzelnen sind folgende Punkte dieser Verfügung besonders hervorzuheben oder zu erläutern:

Absatz 1: Der lehrplanmäßige Turnunterricht (wöchentlich zwei Stunden und Spielnachmittag) bleibt neben dem Wehrturnen unverkürzt bestehen.

Die Wehrturnabteilungen sind Schuleinrichtung, unterstehen also in letzter Linie der Oberschulbehörde und nicht der Oberleitung; nur dadurch konnte die Verbindlichkeit für alle Schüler erreicht werden.

Absatz 2: Am Sonnabend findet höchstens dreistündiger Klassenunterricht statt; an ihn schließt sich ein mindestens ebenso langes Wehrturnen an. Den Direktoren ist es überlassen, für besondere Übungen (Ausmärsche u. ü.) den Sonnabendunterricht ganz ausfallen zu lassen.

Absatz 3: Die Ausnahmen sind zugelassen, um den eingangs dieses Berichts erwähnten Jugendkompagnien einiger Anstalten, die der Oberleitung unterstehen, nicht das Wasser abzugraben. Es muß eingeräumt werden, daß sich in der Ausübung Schwierigkeiten zwischen der an derselben Anstalt vorhandenen Jugendkompagnie und der Wehrturnabteilung herausstellen können, die nur durch taktvolles Entgegenkommen des militärischen Leiters jener und des Lehrers, der diese führt, vermieden werden können.

Absatz 4: Daß amtsärztliche Untersuchung gefordert wird, ist ein großer Fortschritt gegenüber dem Verfahren beim Schulturnunterricht, bei dem leider noch immer wie in den anderen Staaten ein privatärztliches Gutachten zur Beurlaubung ausreicht. Die Ergebnisse der amtsärztlichen Untersuchung sind überraschend günstig gewesen.

Absatz 5: Hier wird das zwar grundsätzlich geklärte, aber noch nicht endgiltig festgestellte Verhältnis der Wehrturnabteilungen zu den Jugendkompagnien und zur Oberleitung berührt. Die Aufgabe ist, daß die Wehrturnabteilungen für die militärische Jugendvorbereitung so viel wie die Jugendkompagnien leisten; das Ziel ist, daß sie neben diesen voll anerkannt und ihnen die für diese bestehenden Vergünstigungen (Fahrgelderlaß auf der Eisenbahn, besondere Brotration bei größeren Ausmärschen, Berücksichtigung von Wünschen auf Einstellung in einen besonderen Truppenteil im Falle der Einberufung u. ä.) vom Kriegsministerium zugestanden werden. Daher ist der Oberleitung von der Oberschulbehörde das Recht eingeräumt, sich gelegent-

lich über den Betrieb der Wehrturnabteilungen durch den Augenschein zu unterrichten, ohne als deren Vorgesetzte aufzutreten.

Absatz 6: Auf die Aufforderung der Oberschulbehörde haben sich 69 Lehrer der höheren Schulen als Leiter des Wehrturnens gemeldet. Es wurde daher sofort der in Aussicht genommene Lehrgang eingerichtet, der vom Unterzeichneten als Vertreter der Oberschulbehörde für das Wehrturnen im engeren Sinne und vom Hauptmann Hermann als Leiter der hamburgischen Jugendkompagnien zur Einführung in die mehr militärischen Aufgaben der Wehrerziehung geleitet wird. Der Lehrgang bietet Vorträge mit anschließender Erörterung, Besprechungen einzelner Fragen, endlich praktische Vorführungen und Übungen; diese leitet ein erfahrener Turnlehrer, der zugleich Soldat und Führer einer Jugendkompagnie ist. —

Am 1. Januar 1917 ist dieses Wehrturnen in Kraft getreten. Da die Oberschulbehörde es auch auf die militärberechtigten Privatschulen ausdehnte, so wurden sofort 23 höhere Schulen erfaßt, an denen insgesamt 1143 Schüler unter 56 Leitern militärisch vorgebildet werden. Damit ist ein erfreulicher und vielversprechender Anfang gemacht.

Zur Leitung dieses Wehrturnens hat die Oberschulbehörde bald darauf einen Wehrturnausschuß eingesetzt, der aus dem Unterzeichneten als Vorsitzenden und je einem Wehrturnleiter jeder am Wehrturnen beteiligten Anstalt besteht. In diesem Ausschuß werden Erfahrungen ausgetauscht, Anregungen über die Ausgestaltung des Wehrturnens beraten, besondere Maßnahmen besprochen und beschlossen. Er erfreut sich einer der Sache sehr förderlichen Selbstverwaltung und Selbständigkeit, da er nur bei grundsätzlichen Fragen die Entscheidung der Oberschulbehörde einzuholen hat und im Bedarfsfalle ihre Hilfe anruft, im übrigen der Behörde über seine Beratungen und Maßnahmen und über die Entwicklung des Wehrturnens nur fortlaufend zu berichten hat.

Seit Neujahr wird daher an den höheren Schulen Hamburgs eifrig an der militärischen Jugendvorbereitung gearbeitet, in einer besonderen Weise, die sich aus den hamburgischen Verhältnissen und Erfahrungen ergeben hat. Leiter wie Wehrturner sind ganz bei der Sache. Das Verhältnis zum stellvertretenden Generalkommando und zur Oberleitung ist vorzüglich. Beide erkennen die Berechtigung der hamburgischen Eigenart rückhaltlos an. Zur Parade der Garnison am Geburtstage des Kaisers wurden die Wehrturnabteilungen gleich den Jugendkompagnien vom Kommandierenden General hinzugezogen; zu Ende Februar hat die Oberleitung ein Anzahl Wehrturnabteilungen besichtigt. Der Wehrturnausschuß steht dauernd in engster Fühlung mit der Oberleitung und erfreut sich ihres Rates und, wo es not tut, ihrer Hilfe. Nach Ostern sind ein Lehrgang für Wehrturnleiter und zwei für Wehrturner zur Ausbildung in der ersten Hilfe und im Krankenträgerdienst eröffnet worden, die von der Hamburger Kolonne vom Roten Kreuz geleitet und durchgeführt werden. Ihrn Beteiligung an den diesjährigen Wettkämpfen im Wehrturnen ist gesichert.

Unser Hamburger Wehrturnen steht noch in den Anfängen. Aber der

Eifer ist so allgemein, daß der treuen Arbeit der Erfolg nicht fehlen wird. Möchte es den höheren Schulen Hamburgs gelingen, an den Früchten erkennen zu lassen, daß der neue Weg, der hier auf Grund der gemachten Erfahrungen und unter den bestehenden Verhältnissen eingeschlagen ist, zum gemeinsamen, klar vorgezeichneten Ziele führt! Getrennt marschieren, vereint schlagen — für Kaiser und Reich, für Land und Volk!

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

II. Programmabhandlungen.

1915. Nachtrag.

Gooß, Hans, Die deutsche Sprachlehre in den vier Unterklassen der Mittelschule. Beilage zum Programm des Honterus-Gymnasiums und der damit verbundenen Anstalten, 1914/15. Brassó (Kronstadt) 1915. Buchdruckerei Brüder Schneider & Feminger. VIII u. 68 S. Gr. 8°.

Eine wertvolle Veröffentlichung, die auf gemeinsame Beratungen der Deutschlehrer der rühmlichst bekannten siebenbürgischen Anstalt (Gymnasium und Realschule) zurückgeht. Aus dem Quellennachweis im Eingange und noch mehr aus den zahlreichen Anführungen in und unter dem Texte ersieht man, daß die reichsdeutsche Fachliteratur im vollen Umfange benutzt worden ist. Gooß hat als Berichterstatter die Leitsätze für die Besprechung aufgestellt und sodann den Lehrstoff nach den vereinbarten Richtlinien eingeteilt. Er behandelt nach einer Einleitung über den Wert der deutschen Sprachlehre und das Unterrichtsziel im allgemeinen: I. das Unterrichtsverfahren (Induktion, Analyse), II. Die einzelnen Zweige der deutschen Sprachlehre (Satzlehre, Wortlehre, Lautlehre) mit Einschluß der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Das letzte Drittel der Arbeit betrifft die Verteilung des Stoffes auf die vier Unterklassen. — Die Darstellung hebt die wichtigsten Gesichtspunkte in Leitsätzen und Beispielen hervor und berührt alle Seiten des weitverzweigten Stoffes, ohne natürlich alle Einzelheiten planmäßig und erschöpfend behandeln zu wollen. Besonders betont wird die Wortkunde: Lautgleiche, aber mehrdeutige Wörter — sinnverwandte Wörter — Grundbedeutung — Bedeutungswandel — kulturgeschichtlicher Inhalt des Wortschatzes. Mit vollem Rechte. Gerade hier läßt sich am besten zeigen, daß sich die Geschichte eines Volkes und seine Seele in der Sprache spiegeln. Die Freude an etymologischen Versuchen und mundartlichen Beobachtungen steckt in Tausenden von Deutschen, Gelehrten und Ungelehrten, und so mancher, der zeit seines Lebens über derlei Dinge grübelt und tüftelt, würde der wissenschaftlichen Forschung wertvolle Dienste leisten, wenn ihm früher der Schulunterricht die notwendigsten Vorkenntnisse vermittelt hätte. Hier leistet er — aus verschiedenen Gründen, die hier nicht erörtert werden können — durchaus nicht das, was er leisten sollte.

Potsdam. Paul Geyer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Hilfsbücher für den deutschen Sprachunterricht.

v. Sanden, Alfred, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Ausg. A. 13. Aufl. Breslau 1914. Ferd. Hirt. 1 M.

Das weit verbreitete und in der Monatschrift wiederholt erwähnte Buch bedarf keiner erneuten Empfehlung. Wenn aber der Verfasser von einer Veränderung für längere Zeit absehen zu wollen erklärt, möchte ich hier doch den Wunsch aussprechen, dem Gebrauche des Indikativs und Konjunktivs in abhängigen Sätzen eine eingehendere Behandlung zu gönnen, als dies § 14 oder § 15 geschehen ist, und namentlich die Fälle zu regeln, in denen die Umgangssprache in der Wahl des Modus schwankt oder von der Schriftsprache abweicht.

Römer, Alfr. und **Gebhardt, Joh.,** Übungsbücher für den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten. Leipzig 1915. Dürr'sche Buchhandlung. Ausg. A. Rechtschreibung und Sprachlehre. 1. Teil. Für Sexta. 133 S. 1,25 M. 2. Teil. Für Quinta. 125 S. 1,25 M. 3. Teil. Für Quarta. 155 S. 1,40 M. Ausg. B. Rechtschreibung. 1. Teil für Sexta und Quinta. 110 S. 1,10 M. 2. Teil für Quarta und Untertertia. 103 S. Geh. 1 M., geb. 1,20 M.

Man kann in den Übungsbüchern eine Stoffsammlung sehen, die dem Lehrer für seine mündlichen und schriftlichen Übungen eine reiche Auswahl bietet. Ein eigentliches Schulbuch kann ich weder in Ausgabe A noch in Ausgabe B finden. Ausgabe A bietet für die Sprachlehre einen zur Not allenfalls ausreichenden Stoff, aber für die Rechtschreibung setzt sie ebenso wie die auf Rechtschreibung beschränkte Ausgabe B eine so eingehende Behandlung voraus, daß für den eigentlichen grammatischen Unterricht bitterwenig Zeit übrig bleiben muß. Der Rechtschreibeunterricht kann unmöglich ausschöpfen wollen, was alles der jugendliche Geist für die Anwendung der richtigen Schrift nach und nach in sich aufnehmen soll, und die Schule kann und muß darauf bauen, daß ein Gutteil des für die Rechtschreibung zu erwerbenden Wissens und Könnens unbewußter Aneignung zu verdanken ist. Und wichtiger als die Sonderübungen im Rechtschreiben, die auf die Dauer ermüdend und abstumpfend wirken, ist die Förderung, welche der Rechtschreibung im eigentlichen grammatischen Unterricht durch allseitige Betrachtung und Einübung

der Wortarten erwächst. Ich verweise dafür auf die Beilage zum Jahresbericht der Königl. Kreisoberrealschule in Nürnberg, Schuljahr 1910/11; sie bietet unter dem Titel „Vom Fehlerkreuz an unsern Mittelschulen. Eine Sudie von Dr. Karl Küffner" einen beachtenswerten Beitrag zur Frage der Behandlung des Rechtschreibeunterrichts.

Werth, Hermann, Vorstufe der deutschen Sprachlehre. Frankfurt a. M. 1915. Moritz Diesterweg. 131 S. Preis geb. 1,40 M.

Des Verfassers deutsche Grammatik für die Oberstufe höherer Lehranstalten und für Seminare ist im 11. Jahrgang der Monatsschrift Seite 306 besprochen worden. DieAnerkennung, welche diesemBuche damals gezollt worden ist, darf der Vorstufe der deutschen Sprachlehre nicht vorenthalten werden. Die ältere Unterstufe der deutschen Sprachlehre und das dazu gehörige Übungsbuch, die in der nun erschienenen Vorstufe zusammengearbeitet sind, haben mir nicht vorgelegen. Die Vorstufe aber, für Klasse 9 und 8 der Lyzeen bestimmt, erweist sich als ein sorgfältig durchdachtes, auf jeder Seite den seiner Aufgabe vollauf gewachsenen Schulmann verratendes Buch, und, was nicht vergessen werden soll, als ein Buch, nach dem unterrichtet zu werden, den jungen Mädchen auf der Unterstufe Freude machen muß. Jungen Lehrern undLehrerinnen kann dasBuch zeigen, wie der ersteUnterricht in der deutschen Sprachlehre angelegt werden muß, wenn er zum Ziele führen soll.

Coblenz. Joh. Buschmann.

---

b) Einzelbesprechungen.

Felisch, Ein deutsches Jugendgesetz. Berlin 1917. Mittler u. Sohn. 72 S. 1 M.

Die kle ne Schrift stellt ein großes Programm auf. Es wird ein umfassendes Reichsjugendgesetz gefordert, „das lückenlos das gesamte öffentliche und bürgerliche Recht der Jugend einschließlich aller Verfahrensarten und Vollzugsmaßnahmen, auch derer der Verwaltungsbehörden, enthält". Dieses Programm wird knapp und scharf umrissen, folgerecht entwickelt und mit überzeugender Wärme aufgebaut. Die pädagogischen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und rechtlichen Gründe, die dem Verfasser den Erlaß eines einheitlichen Reichsjugendgesetzes notwendig erscheinen lassen, werden kurz dargestellt und wie die weiteren mit der Jugendfrage zusammenhängenden Fragen des Erwerbs- und Wirtschaftslebens, des Wohnungs- und Heimatwesens usw. eindringlich zusammengefaßt. Der mitreißende Mut, mit dem an die mit Recht als „Riesenaufgabe", als „ungeheures Unterfangen" bezeichnete Arbeit herangegangen wird, das Streben, allen verfassungsmäßigen und sonstigen rechtlichen wie politischen Schwierigkeiten zum Trotz sogleich ein Ganzes zu schaffen, und die warme Liebe zum „Feiertagsziel" der Schaffung eines neuen Jungdeutschlands, machen die Durchsicht des Werkes zur Freude. Philologisch und juristisch gebildeten Schulmännern öffnet sich das weite

Feld fruchtbarer gemeinsamer Arbeit, auf dem sie lange hinaus in recht fester Gemeinschaft, zusammen auch mit vielen anderen Sachverständigen, vorzugehen haben werden, bis die vom Verfasser gezogene Linie erreicht ist. Denn darüber, daß wenigstens die wesentlichsten Wünsche des Verfassers einmal Wirklichkeit werden müssen, wird jeder Vaterlandsfreund mit ihm einig sein, so stark die Ansichten über die Wege zum Ziel auseinandergehen. Der philologische wie der juristische Schulmann wird gern der Konstruktion eines öffentlichrechtlichen Anspruchs jedes deutschen Kindes auf Erziehung auch gegen den Staat folgen. Beide werden aber schon stark an der Wegescheidung stocken, an der Felisch sie, wenn auch mit dem beruhigenden Zureden „jeder Einzelstaat muß notwendig Herr in seiner Schule bleiben", auf den Weg des Mindestforderungen für eine gleichartige Volksbildung aufstellenden Reichsschulgesetzes drängen und davon überzeugen will, daß „bewußt die Regelung des gesamten Erziehungswerkes der Zuständigkeit des Reichs zugewiesen werden soll". Wird es nicht richtiger sein, unter Wahrung der bundesstaatlichen Selbständigkeit getrennt zu marschieren und vereint zu schlagen? Und wird es nicht doch taktisch besser sein, so sehr des Verfassers auch über parteipolitische und konfessionelle Schwierigkeiten „in Feiertagsstimmung" mutig hinwegsetzender Idealismus es mißbilligt, zunächst in Anknüpfung an das vorhandene bewährte Jugendgesetzgebungswerk mit weiteren Teilgesetzen vorzugehen und hernach vielleicht zu kodifizieren? Der Verfasser selbst scheint das doch zu empfinden und wenn er als das wichtigste Teilgesetz ein solches über die schulentlassene Jugend verlangt, so werden beide Schulmänner ihm meines Erachtens unbedingt zustimmen. Der juristische Schulmann möchte daneben stärker als der Verfasser die Notwendigkeit baldiger strafprozessualer Reformen zu Gunsten der Jugendlichen betont wissen. Er möchte insbesondere den Wunsch nach endlicher Durchsetzung der Bestimmungen hervorheben, die in dem leider nicht verabschiedeten Entwurf des Reichsgesetzes über das Verfahren gegen Jugendliche vom 29. November 1912 mit dem Ziel vorgesehen waren, Staatsanwaltschaft und Gericht gegenüber Jugendlichen vom Zwang des starren Legalitätsprinzips zu befreien und sie zur Unterlassung der Durchführung eines Strafverfahrens zu ermächtigen, wenn Erziehungs- und Besserungsmaßnahmen einer Bestrafung vorzuziehen sind. — Allen aber, die hier oder dort in der Arbeit an der Jugend stehen, sei das frische, warmherzige Werk zur Anregung und Förderung warm empfohlen und alle werden mit dem Verfasser wünschen: nur frisch ans Werk!

Neubabelsberg. Paul Kaestner.

Knoke, K., Niederdeutsches Schulwesen zur Zeit der französisch-westfälischen Herrschaft 1803—1813 (Monumenta Germaniae Paedagogica Band LIV.) Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. XVI, 431 S. Gr. 8°. 11 M.

In verschiedenen Arbeiten ist neuerdings nachgewiesen worden, daß die französische Fremdherrschaft, die im Anfange des 18. Jahrhunderts in größeren

Gebieten Deutschlands bestand, gerade für die Entwicklung des Schulwesens von günstigem Einflusse gewesen ist. Es kam durch sie ein neues Leben und neue Bewegung in teilweise recht üble Zustände, und sie brachte einen wesentlichen Fortschritt in der Kultur und im Ausbau moderner Staatsbildung zustande. Es hat demnach der ganze Zeitabschnitt, der ja viel Unglück über das Land brachte, doch auch manches Gute gezeitigt. Dies Urteil wird bestätigt und bekräftigt durch den vorliegenden Band der M. G. P. In ihm wird auf Grund umfangreicher Aktenforschung das Schulwesen hauptsächlich in dem Königreiche Westfalen dargestellt. Die Angabe auf dem Titel „Niederdeutsches Schulwesen" erscheint etwas zu weit. Dabei geht der Verfasser über die eigentliche Zeit des Bestehens dieser Napoleonischen Staatsschöpfung hinaus, indem er die Jahre, in denen seit 1803 Frankreich in Hannover gebot, in die Behandlung mit hineinzieht. Freilich werden die verschiedenen Unterrichtsanstalten nicht gleichmäßig behandelt, sondern ungefähr die Hälfte des Buches nimmt die Geschichte der westfälischen Universitäten ein, und unter ihnen erfährt die Georg-August-Universität in Göttingen eine besondere Berücksichtigung. Im zweiten Teile bespricht der Verfasser die militärischen Lehranstalten, die öffentlichen und privaten höheren Knabenschulen, die höheren Mädchenschulen, die evangelische Volksschule, die Industrie- und Fortbildungsschulen, die Vorbildung und Fortbildung der evangelischen Volksschullehrer, die Stellung der evangelischen Geistlichen und Behörden zur Volksschule und ihren Lehrern, das jüdische Schulwesen in Westfalen und in Frankfurt. Zum Schlusse des darstellenden Teiles folgen einige Proben gesetzlicher Regelung des Schulwesens im Großherzogtum Franfurt und den französisch gewordenen Teilen Niederdeutschlands. Der Anhang enthält nur vier Schriftstücke, von denen das Gutachten über eine Neuordnung des Göttinger Gymnasiums (11. Oktober 1811) das interessanteste ist, die Beigabe von Quellen ist im Gegensatz zu anderen Bänden der M. G. P. etwas dürftig.

Um so reichhaltiger und wertvoller ist, was in der Darstellung geboten wird. Es weht uns daraus ganz neuzeitliche Luft entgegen, und wir ersehen, daß bereits vor 100 Jahren Fragen erörtert wurden, die uns noch heute lebhaft beschäftigen, über „Kommunalisierung" und „Simultanisierung" der Schulen, Insudtrieschulen, „freie Arbeiten" (vgl. S. 234f.), Reifeprüfung, Realschule u. a. m. Man bemerkt überall den maßgebenden Einfluß Frankreichs, der sich besonders seit dem berühmten Bericht der beiden Räte Cuvier und Noel vom Jahre 1812 geltend zu machen beginnt; er zeugt, wie der Verfasser mit Recht sagt, von genauer Beobachtung und gutem Urteil über das norddeutsche höhere Schulwesen um 1810. Man würde gerne mehr aus ihm erfahren, als mitgeteilt wird, denn der Druck ist nur schwer zugänglich. Ebenso ist der Verfasser zu sparsam mit Mitteilungen aus den Berichten, die auf den Runderlaß vom März 1808 eingingen, nur über Göttingen erhalten wir einige ausführliche Nachrichten. Es ist im allgemeinen zu bemerken, daß Knoke, wie es ja erklärlich ist, dem Universitätswesen größeres Interesse zuwendet als den Zuständen in den sonstigen Unterrichtsanstalten.

Höchst lehrreich und anziehend ist die Beurteilung des Wirkens Johannes

v. Müllers und seines Nachfolgers Justus Christoph Leist, die bekanntlich als Generaldirektoren des öffentlichen Unterrichts in Westfalen tätig waren. Der erstere hatte bei seinem Wirken und in seinen Plänen für die Universitäten und höheren Schulen wenig Glück; Leist dagegen leitete eine planmäßige Umgestaltung des westfälischen Schulwesens ein, die freilich nicht zustande kam. So wurde z. B. aus der geplanten Einführung einer Reifeprüfung nichts; der Untergang des Königreiches ließ es nicht dazu kommen. Von besonderem Werte ist die sorgfältige Feststellung der Schulbücher, deren Titel bibliographisch genau angegeben sind. Es ist das der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu verdanken, und ich möchte nicht versäumen auch hier wieder darauf hinzuweisen, daß sie auf Grund ihrer reichhaltigen Sammlung gern Auskunft über Schulbücher erteilt.

Das Buch Knokes enthält im ganzen so viel wertvolles Material, daß es allen, die sich mit der Universitäts- und Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts beschäftigen, nur angelegentlich empfohlen werden kann. Aber es verdient auch über den kleinen Kreis dieser Forscher hinaus Beachtung und Benutzung, denn es enthält reichen Stoff zur allgemeinen Kulturgeschichte jener Periode, die für unser Vaterland politisch höchst traurig, geistig und literarisch aber sehr bewegt und reich gewesen ist. Daher ist nur zu wünschen, daß die Arbeit des hochverdienten Gelehrten recht ausgenutzt werde.

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

Leibniz, G. W., Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Herausgegeben von E. Cassirer. (Philos. Biblioth. 69). Leipzig 1915. F. Meiner. XXIX, 647 S. 7,50 M.

Unter Benutzung der Schaarschmidtschen Übertragung, von der aber nicht viel übrig geblieben ist, hat E. Cassirer eine mustergültige neue Übersetzung des berühmten Werkes von Leibniz hergestellt. Wenn man von einem Grundwerk des Philosophen reden kann, so müßte man dieses Buch als solches begrüßen. Die gesamte Erkenntnistheorie im Zusammenhang mit Metaphysik, Logik u. Psychologie findet hier ihre Abhandlung. Der enge Anschluß an Locke ist zwar der Entwicklung der Gedanken nicht besonders günstig gewesen, aber auf diese Weise ist wenigstens ein systematisches Werk entstanden. Der Herausgeber hat in den 150 sachlichen wie bibliographischen Anmerkungen eine bedeutende und wichtige Arbeit geleistet, die für das Verständnis des großen Werkes, das mit dem gesamten Bildungsgehalt des 17. Jahrhunderts in engster Beziehung steht, von entscheidender Wichtigkeit ist. Ebenso kann ich nur mit vollster Anerkennung auf die Einleitung hinweisen, die in prinzipieller und großzügiger Weise die Stellung von Leibniz' Anschauungen in der Gesamtentwicklung der Philosophie, sowie ihre Eigenart darlegt. Ein neuer, wertvoller Band der schönen „Philosophischen Bibliothek" ist damit geschaffen worden.

Leibniz, G. W., Deutsche Schriften. Herausgegeben von Dr. W. Schmied-Kowarzik. Leipzig 1916. F. Meiner. 1. Bd.: Muttersprache und völkische

Gesinnung. (Philos. Biblioth. 161, XL u. 112 S.) 2. Bd.: Vaterland und Reichspolitik (Philos. Biblioth. 162, XXIII u. 176 S.) Je 2 M.

Höchst dankenswert und sachlich wertvoll ist diese Neuherausgabe der „Deutschen Schriften", die der rühmlich bekannte Verlag zum 200. Todestage von Leibniz hat erscheinen lassen. Leibniz ist vielen, die an sich großes Interesse für ihn haben, schwer zugänglich, weil es kein „Hauptwerk" von ihm gibt, weil er seine genialen Gedanken in kleineren Abhandlungen niederlegte und seine Anregungen königlich verschwenderisch ausstreute, ohne sie systematisch zusammenzufassen — und das noch meist in lateinischer und französischer Sprache. Daß er überhaupt so wichtige Schriften deutsch verfaßte, ist schon vielen unbekannt. Und dazu kommt der „aktuelle" Wert dieser Abhandlungen, die hier in den beiden ersten der auf acht Bände berechneten Ausgabe vereinigt sind. Leibniz war kein Stubengelehrter, er war ein Philosoph des Lebens, dem es vor allem auf das Hineinwirken seiner Ideen ins Leben ankam. „Die schönste Frucht der Wissenschaft lag für ihn in der Lebensförderung, die von ihr ausgeht" — so formuliert es der Herausgeber in seinen gehaltvollen Einleitung. Und so hat er denn Lebensprobleme in seinen „Deutschen Schriften" behandelt, die uns heute mehr denn je angehen. Als Politiker und Kulturpolitiker war er durch und durch „national" gesinnt, Förderung deutscher Sprache und Bildung, deutscher Wissenschaft, Dichtung und Sitte lag ihm am Herzen — davon gibt der 1. Band lebendiges Zeugnis; die nationalpolitische Seite seines Wirkens wird im 2. Bande lebendig. Neben den Denkschriften, die sich um den Akademiegedanken gruppieren, steht die berühmte „Ermahnung an die Deutschen" und der Aufsatz „Von deutscher Sprachpflege"; im Anhang finden sich Übersetzungen aus fremdsprachlichen Schriften, die Muttersprache und Deutschtum betreffen. Im Mittelpunkt des 2. Bandes steht die große „Denkschrift über die Festigung des Reiches", um sie gruppieren sich kleinere Abhandlungen (z. B. Denkschrift für Dänemark zum Zwecke eines norddeutschen Bundes, Geschwinde Kriegsverfassung, Schriften über die Preußische Krone). Besonders fein sind die gleich am Anfang stehenden „patriotischen Gedanken" mit ihrer Empfehlung der Jugendabhärtung, des Wanderns, der militärischen Jugendausbildung. „Ich bin der Meinung, daß jedermann, vom Fürsten bis zum Ackerknecht, geschickt zu machen ist, dem Vaterland im Notfall einige Kriegsdienste zu leisten."

Einleitungen wie Anmerkungen sind sehr gründlich gearbeitet und bringen alles Notewndige in sachlicher und doch im besten Sinne gemeinverständlicher Art. Herausgeber wie Verleger haben sich ein großes Verdienst durch diese sehr gelungene Ausgabe erworben.

Münster. Otto Braun.

Heussi, Karl, Abriß der Kirchengeschichte. Tübingen 1913. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VIII und 172 S. 8°. Geb. 2 M.

Heussi hat seinem bewährten „Kompendium der Kirchengeschichte", das nunmehr in 3. Auflage vorliegt (vgl. die Anzeige der 2. Aufl. XI, S. 612) und durch Einfügung einiger Abschnitte, durch Umarbeitung

einer Reihe von Paragraphen und durch zahlreiche Einzeländerungen aufs neue verbessert worden ist, einen für den Religionsunterricht an höheren Schulen bestimmten Abriß beigesellt. Dieser ist aber keineswegs ein Auszug aus dem Kompendium, wenn sich auch naturgemäß die Fassung des Textes daran anlehnt. Der Verfasser hat das besondere Ziel eines solchen Leitfadens klar vor Augen gehabt: aus den vergangenen Zeiten die Lebensarbeit und Ideenwelt der führenden Persönlichkeiten, die Ereignisse und Zustände so weit darzustellen, wie es zum Verständnis der religiös-kirchlichen Verhältnisse der Gegenwart erforderlich ist. Diesem Zweck dient die Gruppierung des Stoffes; so wird in der alten Kirche nach kurzem Überblick über die äußere Entwicklung der Übergang vom Urchristentum zum Katholizismus nach Verfassung, Kultus, kirchlichem Leben und lehrhafter Ausprägung in Längsschnitten vom 3. bis 5. Jahrhundert geschildert. Ebenso ist dadurch der zusammenfassende Überblick bedingt, der die Ergebnisse und den Charakter der lutherischen Reformation (Die religiösen und sittlichen Grundgedanken Luthers, seine Stellung zum Katholizismus, zu Kultus, Kirche und Staat u. a.) darstellt. Der Stoff ist durchweg klar und übersichtlich gegliedert. Eine Zeittafel (S. 159—170) bietet in knapper Form eine Übersicht, aber nicht nur über Einzeldaten, sondern den Verlauf, die Höhepunkte der einzelnen Bewegungen und die leitenden Gesichtspunkte, so daß auch dieser Abschnitt der Bestimmung des Buches vorzüglich entspricht.

Heussi, Karl, Einleitung in die Bibel. Tübingen 1916. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VIII u. 75 S. 8°. Geb. 1,50 M.

Das Heft ist der 1. Teil eines Hilfsbuches für den evang. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten und will den Schülern von U II bis O I die Anschauung von den biblischen Büchern vermitteln, die durch die Forschung des 19. Jahrhunderts herausgearbeitet worden ist. Daß dabei gar manche Fragen strittig sind, verhehlt sich der Verfasser nicht. Er sucht dieser Schwierigkeit dadurch gerecht zu werden, daß er, wie z. B. in dem Abschnitt über den Verfasser des 4. Evangeliums, über die verschiedenen Ansichten objektiv berichtet. Alles Weitere soll, wie auch Auswahl und Anordnung des Stoffes, dem Unterricht überlassen bleiben. Eine solche Zusammenstellung der wichtigsten Punkte der Einleitungswissenschaft hat ein Bedenken: es wird naturgemäß in der Anführung der biblischen Bücher Vollständigkeit angestrebt; Schriften, die im Unterricht kaum gestreift werden können, werden ebenso besprochen wie andere, bei deren Inhalt man lange verweilen wird. Die sogenannten kleinen Propheten nehmen doppelt so viel Raum für sich in Anspruch, wie Jesaja (einschließlich c. 40—66) und Jeremia zusammen. Bei einem Buche, das für die Hand des Schülers bestimmt ist, dürfte es sich doch wohl mehr empfehlen, den Inhalt der Schriften, die für den Unterricht besonders in Betracht kommen, in den Grundzügen klar und übersichtlich aufzuweisen. Die notwendigen Erklärungen über Zeit, Verfasser, Eigenart usw. könnten eher der mündlichen Unterweisung anheimgegeben werden.

Buchwald, Georg, Doktor Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus. 2. verm. u. verb. Aufl. mit zahlr. Abbildungen im Text. Leipzig u. Berlin 1914. B. G. Teubner. X. u. 516 S. 8°. Geb. 8 M.

Eine prächtige Gabe für das deutsche Haus! Die aus dem Vollen schöpfende Darstellung des bekannten Lutherforschers ist übersichtlich gegliedert, die Sprache schlicht und wuchtig. Eine Menge von Abbildungen, darunter 17 Bildertafeln nach Kunstwerken der Zeit, erhöhen den Wert des Werkes. Die Persönlichkeiten der Reformationsgeschichte, die Stätten von Luthers Leben und Wirken, Titelblätter und andere Reproduktionen aus seinen Schriften treten vor unser Auge. Dazu eine tadellose Ausstattung, großer und klarer Druck. So ist es ein Buch, das schon durch seine äußere Erscheinung, vor allem aber durch seinen gediegenen Inhalt den evangelischen Familien lieb und wert sein wird, die den Geist Luthers in sich lebendig erhalten möchten. Auch für den Unterricht läßt es sich gut fruchtbar machen; namentlich unterstützen die Bilder wirksam die Erzählung aus der großen Zeit. Daß bei der Darstellung Luther selbst sehr oft zum Worte kommt, ist ein großer Vorzug des Werkes. Nur dürfte hier und da, auch in einem solchen nicht für wissenschaftliche Zwecke geschriebenen Buche, etwas Vorsicht am Platze sein selbst gegenüber den gelegentlichen Äußerungen des Reformators. Manches Wort aus späterer Zeit läßt doch die Zustände und Erlebnisse der Jugend und der ersten Kämpfe in anderem Lichte erscheinen, als die genaue geschichtliche Betrachtung ergibt.

Scheel, Otto, Martin Luther. Vom Katholizismus zur Reformation. Erster Band. Auf der Schule und Universität. Tübingen 1916. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XII u. 309 S. Gr. 8°. 7,50 M.

Im 1. Heft von „Vergangenheit und Gegenwart" 1916 weist Merkle darauf hin, daß auf protestantischer Seite trotz des Grundsatzes der freien Forschung bis vor kurzer Zeit an dem Legendarischen in Luthers Leben festgehalten worden sei. Wenn man an die herkömmlichen Schilderungen, namentlich der Anfänge der Reformation, denkt, kann man dem Urteil Berechtigung nicht absprechen. Die Quellen wurden meist zu wenig auf ihre Zuverlässigkeit geprüft, und bei dem Versuche, die innere Entwicklung des Reformators aufzuweisen, spielte öfters, z. B. auch in dem 1904 erschienenen Werke Ad. Hausraths, die dichtende Phantasie eine größere Rolle als der geschichtliche Wirklichkeitssinn. So kann denn Scheel seine groß angelegte Darstellung mit den Worten eröffnen: „Eine allen wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Biographie Luthers besitzen wir noch nicht". Daß auf 255 Seiten dieses I. Bandes die Jugend Luthers bis zum vollzogenen Eintritt ins Kloster behandelt wird, zeugt schon rein äußerlich von der eingehenden Art der Darstellung. Und dabei schickt der Verfasser nicht etwa eine breite Schilderung der religiösen und kirchlichen Zustände und der kulturellen Verhältnisse voraus, um nicht auf die Abwege zu geraten, „vorzeitig weitgreifende Zusammenhänge festzustellen, verfrüht auf Fragen und Antworten zu verfallen und Aussichten zu eröffnen, die schließlich doch verschleiert bleiben oder über-

haupt keinen Inhalt gewinnen", sondern „bescheiden und engkreisig" faßt er zunächst nur die Persönlichkeit des Reformators ins Auge und verfolgt den Gang seines Lebens bis zur Aufnahme in den Augustinerorden. Jeder einzelne Zug des überlieferten Bildes wird auf seine quellenmäßige Sicherheit angesehen. So wird der Fluß der Erzählung immer wieder innegehalten durch prüfendes Wägen der Überlieferung. Aber gerade dadurch wird das Werk für den, der hier nach sicheren Gnundlagen verlangt, so wertvoll. Manches wird als unhaltbar erwiesen, was in den landläufigen Darstellungen stets wiederholt wurde. Die nervenzerrüttenden Wirkungen einer tyrannischen Zucht in Elternhaus und Schule schwinden ebenso wie die meist etwas sentimental ausgeschmückte Aufnahme des notleidenden Kurrendesängers in dem Hause der Frau Cotta. Dabei ist es lehrreich, einen Einblick in die Entstehung der Legende zu tun, wie z. B. Seite 89—92 betreffs der Angabe, daß Luther sehr spät, womöglich erst in der Klosterbibliothek, die ganze Bibel zu Gesicht bekommen habe. Vor allem ist wichtig die Nachprüfung der Nachrichten über Luthers Eintritt ins Kloster. Der Auffassung, daß der Schritt durch innere Kämpfe und äußere Erlebnisse vorbereitet worden sei, so daß er nur das natürliche Ergebnis dieser Entwicklung gewesen wäre, wird die andere entgegengestellt, daß der Bruch plötzlich erfolgte, und zwar als Wirkung eines Rufes Gottes, den Luther in der Todesgefahr im Gewitter zu vernehmen glaubte.

Daß das Werk Scheels dem Geschichtslehrer wie dem Religionslehrer eine willkommene Gabe bedeutet, die für den Unterricht sehr wertvolle Dienste leistet, ist nach dem Gesagten selbstverständlich.

Gros, Otto, Charakter- und Zeitbilder aus dem religiösen Leben von Vergangenheit und Gegenwart. Gießen 1915. E. Roth. IV u. 141 S. 1,50 M.

Die Überzeugung von der Notwendigkeit der Behandlung kirchengeschichtlicher Abschnitte auf der Mittelstufe setzt sich mehr und mehr durch. Die Auswahl, die Gros trifft, ist zum Teil durch den Lehrplan in Hessen bedingt. Anderwärts wird man mit D. Tilemann Schnabel und Landgraf Georg II. nichts anfangen können, dagegen u. a. Calvin sehr vermissen. Der Gedanke, bei der Darstellung besonders religiöse Charakterbilder zu bieten, ist durchaus berechtigt, auch daß solche aus der neueren Zeit (Arndt, Stein, Livingstone, Wichern u. a.) vorgeführt werden.

Düsseldorf. Rudolf Peters.

Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. Jahrgang 1916. 8. Abhandlung.

Dove, Alfred, Studien zur Vorgeschichte des deutschen Volksnamens. Heidelberg 1916. Carl Winters Unversitätsbuchhandlung. 98 S. 8°. 3,20 M.

Doves Studien sind bereits in der Zeit von 1885 bis 1891 entstanden aber leider unvollendet geblieben. Ihre Bedeutung erhellt schon aus der Tat-

sache, daß Fr. Meinecke sie am 17. Juli 1916 der Akademie vorgelegt hat. Im ersten Abschnitte wird dargetan, daß Jakob Grimms noch heute herrschende Ansicht, das Adjektiv deutsch = volkstümlich sei von der Bezeichnung für die Sprache einfach auf die Benennung der politischen Gemeinschaft übertragen worden, unhaltbar sei. Den Germanen der Völkerwanderungszeit habe ein Bewußtsein nationaler Zusammengehörigkeit durchaus gefehlt. Mündlich sei das Wort vor den Karolingern nicht gebraucht worden und erst zu deren Zeit unter bestimmten Verhältnissen „plötzlich entstanden". Im folgenden Abschnitt betont der Verfasser, daß alle Sprachen nach den Völkern von denen, oder nach den Ländern, in denen sie geredet wurden, benannt seien — als einzige Ausnahme führt er in den „ausgewählten Schriftchen" Seite 302 später Languedoc von der langue d'oc selbst an —, daher hätten auch die deutschen, so lange sie keinen Namen gehabt hätten, ihre Sprachgemeinschaft nicht unter die Kategorie des Volksmäßigen bringen können. Auch aus den Versuchen, den logischen Gegensatz zu theodisca lingua zu ermitteln, lasse sich die Frage, wie das Appellativ zum Eigennamen geworden sei, nicht beantworten, möge man den Gegensatz in den Dialekten der Stämme oder in der romanischen Volkssprache oder in der lateinischen Kirchen- und Gelehrtensprache oder in beiden letzteren zugleich erblicken. Der dritte Abschnitt bietet im Hinblick auf das älteste Auftreten des Wortes deutsch im gotischen thiudiskô = ἐθνικῶς Gal. II, 14 zahlreiche Untersuchungen über den Sprachgebrauch der weltlichen und kirchlichen Schriftsteller aus der Wanderzeit bezüglich der Ausdrücke βάρβαροι, ἔθνη, gentes, thiudôs, φῦλον, λαός, gentes, natio, populus, civitas und gentilis. Im fünften folgt eine gründliche Untersuchung über das erwähnte gotische ἅπαξ λεγόμενον thiudiskô und über die von den Goten zu allen Germanen gewanderte Neubildung haithnô Marc. VII, 26 für Ἑλληνίς. Verfasser kommt zu dem Ergebnis, daß es ein gotisches Adjektiv thiudisks nicht gegeben habe und nicht habe geben können, weil ja alles volksmäßig gewesen sei, und sich ein Ausdruck für das Selbstverständliche erübrigt habe. Im sechsten Abschnitt wird das erste Auftreten des Ausdrucks Theodisca lingua in einem Berichte der annales Laurissenses maiores über den Ingelheimer Reichstag von 788 behandelt. Zwei Jahre früher ist freilich in einem Berichte über zwei in England gehaltene Synoden der Ausdruck tam Latine quam Theodisce gebraucht, was Dove Ausgewählte Schriftchen Seite 324 berichtet. Während aber — so wird in den Studien weiter ausgeführt — in Englands insularer Abgeschlossenheit die Idee der angelsächsischen Nation gegenüber den keltischen Stämmen emporkam, bleibt es höchst fraglich, ob im Frankenreiche vor 788 der Gedanke an ein einziges, die lingua Theodisca redendes Volk schon möglich war. Denn im fünften bis achten Jahrhundert blieb die Idee der gens im Abendlande nicht bloß bei den Germanen allenthalben in Kraft, sondern es entstanden sogar seit dem sechsten Jahrhundert die Romanen innerhalb des Römischen Reiches als neue gens. Selbst die Annahme der christlichen Religion hatte die germanischen Stämme nicht entnationalisiert.

Inmitten dieser Ausführungen bricht das Manuskript ab. Es sind also

nicht einmal die Grundlagen für die Lösung des Problems vollständig gelegt. Dennoch ist die Veröffentlichung dieses Werkes mit Dank zu begrüßen. Denn der Verfasser zeigt auch hier eine staunenswerte Gelehrsamkeit, reichen Geist und eine glänzende Darstellungsweise, die zuweilen geradezu blendend wirkt, wie z. B. in dem Satze (S. 11) „denn es unterliegt keinem Zweifel, daß sie (die Grimmsche Theorie) in allen Stücken gleichmäßig für jene dämmernde Frühe des Völkerlebens ersonnen und geeignet war, wo der kaum erwachte Gedanke, noch träumerisch gestimmt, sich heimlich ins Morgengewand der Urworte hüllte". Wertvoll ist an dem Buche vor allem die Fülle von Anregungen wissenschaftlicher Gedanken und Gesichtspunkte, die sich für Philologen, Historiker und geschichtlich interessierte Theologen in den Anmerkungen findet und von denen eine kurze Inhaltsangabe wie die obige gar keine Vorstellung zu geben vermag. Da die Frage, wie der Eigenname deutsch entstanden ist, grade auch in unserer Zeit allgemein interessieren dürfte, sei es gestattet aus Doves ausgewählten Schriftchen in gedrängtester Kürze die Ergebnisse seiner „Studien" zu ergänzen. Danach wurde theodisca vor 788 infolge andauernder Anwendung auf denselben Einzelgegenstand, auf den durch politische Verhältnisse besondere Aufmerksamkeit gerichtet war, — die deutsche Sprache —, aus einer ursprünglich allgemeinen Bezeichnung ganz allmählich im Frankenreiche zum Eigennamen vorwiegend für die rechtsrheinischen Mundarten, aber auch Gotisch und Langobardisch wurde unter dem sermo noster, id est theotiscus mit verstanden. Diese Individualisierung des Gattungsnamens theudisca = Volkssprache im Gegensatz zum Latein hat in kirchlichen Kreisen stattgefunden. Zuerst den Päpsten Gregor II. und III. und ihrem Missionar Bonifatius erschien das rechtsrheinische Deutschland als ein einheitliches Missionsgebiet, dessen Bewohner sie als gens oder gentes Germaniae bezeichnen. Auf diese Einheit wird theodiscus übertragen. Von 788—822 tritt nur die Verbindung theodisca lingua auf, 822 findet sich theodisca substantiviert in derselben Bedeutung, 840 aber begegnet zuerst bei Walafrid Strabo Theotisci als deutschredende Menschen, und in demselben neunten Jahrhundert sagt eine altsächsische Glosse Germania: thiudisca liuti. So ward der Name deutsch geboren.

Neuhaldensleben. Theodor v. Hagen.

B. Schink, Verdeutschungsheft. Verzeichnis der gebräuchlichsten natur- und geisteswissenschaftlichen Fachausdrücke mit Erklärung der Ableitung zunächst für den Gebrauch an lateinlosen höheren Lehranstalten. Leipzig B. G. Teubner. Vorwort 2 S., Einleitung 2 S., „Zur Einführung" 1 S., 53 S. Geh. 1 M.

Jedes Verdeutschungsheft, das auf gründlichen, wohlberatenen Studien beruht, von feinsinnigem Sprachverständnis zeugt und in der Auswahl und Anordnung durch Erfahrung erprobtes Geschick beweist, ist zu begrüßen. Wieviel schöner, zweckentsprechender, inhaltsreicher klingt da oft der deutsche Ausdruck! mit welchem unnützen, abgegriffenen Ballast beschweren wir und erschweren wir vielfach unser Sprach- und Geistesleben! „Einfache

Vorstellungen werden wachgerufen und damit wird hoffentlich der gelehrte Zauber zerstört, der über den Fremdwörtern zu liegen scheint". „Wo die Grenze für diese fremdsprachlichen Fachausdrücke zu ziehen ist, überlassen wir der weiteren Entwicklung".

Das Fremdwort, in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und nach der Bildungsart erklärt, bietet nunmehr hinsichtlich der klaren Erfassung des Begriffes und der Rechtschreibung keine Schwierigkeiten. Die Einzelangaben finden ihre Ergänzung in einer kurz gehaltenen, allgemeinverständlichen sprachwissenschaftlichen Einleitung. Dem Fremdwort folgt die Verdeutschung, dann das Grundwort in der Ursprache in lateinischen Buchstaben mit allen von diesem Stamme hergeleiteten Wörtern.

Einzelne Unausgeglichenheiten werden bei der zweiten Auflage mit ihren „Verbesserungen, Ergänzungen, Streichungen", zumal der gute Wille dazu da ist, von selber schwinden. Eine große Anzahl dem durchaus Gebildeten vollkommen unbekannter naturwissenschaftlicher Ausdrücke sind überflüssig; auf geschicktere Verdeutschung ist hin und wieder mehr achtzugeben, und Weigand und Kluge sind noch fleißiger zu befragen.

Königsberg i. Pr. Friedrich Schroeder.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten, sowie in den Mittelschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. Ausgabe A. Erster Teil: Stoffe für die Klassen Sexta bis Quarta und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. Siebente, verbesserte Auflage. Hannover 1915. Carl Meyer (Gustav Prior). XVI u. 376 S. Gr. 8°. Geh. 3,75 M., geb. 4,25 M.

Mosengel, Georg, Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig und Berlin 1914. B. G. Teubner. VIII u. 135 S. Gr. 8°. Geb. 2 M.

Werneke, Bernhard, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen. Nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. Siebente Auflage von Bernhard Heun. Paderborn 1916. Ferd. Schöningh. XII u. 399 S. Gr. 8°. Geh. 5 M.

Alle drei Bücher verdienen meines Erachtens Anerkennung und Empfehlung. Ihre Verfasser vertreten als erfahrene Schulmänner den Standpunkt, daß die Darstellungskunst, wie jede andere Kunst, in gewissen Grenzen lehrbar ist, und daß die Jugend auch hier, wie sonst überall, erst durch die Zucht für die Freiheit reif wird. In dieser Hinsicht, also in bezug auf die Unterrichtsweise, wird man es in der Tat getrost beim Alten lassen können. Auch in bezug auf die Themenwahl. Wenigstens insofern, als nichts dagegen spricht, die Aufsätze wie bisher — abgesehen von gelegentlichen Stilübungen im engeren

Sinne des Wortes, „freien" Erlebnis- und Beobachtungsskizzen — an den sonstigen Unterricht anzuschließen und so den allgemeinen Bildungszielen der Schule dienstbar zu machen. Da sich nun aber die philosophische, künstlerische und geschichtliche Betrachtung der Welt im Laufe der Zeiten ändert, da der deutsche, der fremdsprachliche, der Geschichtsunterricht auch seinerseits dazu übergeht, neue Stoffe und Betrachtungsweisen zu bevorzugen, andere als weniger wertvoll in den Hintergrund treten zu lassen: so wird sich auch in den Themen für den deutschen Aufsatz ein gesunder Fortschritt, eine Anpassung an die Gegenwart offenbaren müssen.

Dieser Forderung trägt das Buch von Werneke-Heun Rechnung, indem es neben den altbewährten humanistisch-klassischen Themen auch einige Aufgaben bringt, die sich auf volkswirtschaftliche und sonstige Tagesfragen beziehen. Es gibt im ganzen 125 Aufsätze, 18 Gliederungen, 77 unbehandelte Themen. Die „theoretische Einleitung" ist vortrefflich.

Die Aufgabensammlung von Mosengel kommt hauptsächlich für Unter- und Obersekunda in Betracht. Sie beschränkt sich, wie der Titel besagt, auf Themen, die dem üblichen Klassenlesestoff entnommen sind. 80 Nummern.

Das Buch von Dorenwell ist ungemein stoffreich und vielseitig. Für die Vorstufe sind 30 Stücke (Satzarbeiten nach grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet) bestimmt, für die I. Stufe (Stoffe zum mündlichen bzw. schriftlichen Nacherzählen. Niederschriften.) 130, für die II. Stufe 176, für die III. Stufe 192 Stücke. Manches davon paßt besser für die Tertia. In bezug auf die Stoffwahl möchte ich bloß bemerken, daß man dem Mordgesellen und Schneidermeister Nikolas in Chamissos Gedicht: „Die Sonne bringt es an den Tag" doch wohl zu viel Ehre antut, wenn man ihn zum Helden von drei Aufsätzen macht: Nr. 429, 430, 516. Nach meinem Gefühl sind sie alle drei zu streichen.

Dickhoff und **Herzog**, Stilübungen, Anleitung, Beispiele und Entwürfe zu deutschen Aufsätzen. Auf Grundlage der 15. Auflage von D. G. Herzog, Stoff zu stilistischen Übungen, erweitert und vollständig neu bearbeitet von Dr. phil. E. Dickhoff, Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin. Der ganzen Reihe 18. Auflage. Berlin 1917. Schwetschke und Sohn. XII u. 478 S. Gr. 8°. Geh. 6 M., geb. 7,50 M.

Die 17. Auflage ist schon 1888 erschienen. Die hier vorliegende sorgfältige und sachverständige Neubearbeitung, die zu etwa einem Drittel aus eigenen Arbeiten des Herausgebers besteht und auch besonders geeignete Aufsätze anderer Verfasser aufgenommen hat, darf den heute zahlreichen guten Sammlungen dieser Art zur Seite gestellt werden. Man kann wohl sagen, daß sie nicht auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Schulgattungen zugeschnitten ist, sondern vielmehr darauf ausgeht, für die Mittel- und Oberstufe aller höheren Lehranstalten, auch für Lehrerseminare und Lyzeen, brauchbare Aufgaben und Musterstücke zu liefern. Der Kreis dieser für alle Schulen gleichgeeigneten, inhaltlich wertvollen und zeitgemäßen Aufgaben könnte noch erweitert werden. Volks- und Weltwirtschaft, Ackerbau, Technik

und Industrie, Kriegswesen und Kriegsgeschichte der Gegenwart. — Reinkes Ausführungen (vgl. Nr. 220: Zeit und Raum) gehen, wie die ganze Frage, über den Gesichtskreis der Jugend entschieden hinaus. In dem Kampfe, den Reinke von seinem naturwissenschaftlichen Standpunkte aus gegen die „Hirngespinste", die metaphysischen „Absurditäten" von Männern wie Kant führen zu müssen glaubt, wird der Schuljugend bis auf weiteres bescheidene Zurückhaltung, strenge Neutralität zu empfehlen sein. — Das Verzeichnis der Aufsätze gibt folgende Einteilung: Erster Teil: Die Stilgattungen (historische, philosophische, rhetorische Darstellung; insgesamt 133 Stücke), Zweiter Teil: Bildungs- und Unterrichtsstoffe (A. Allgemeine Bildung, B. Unterrichtsstoffe; zusammen 134 Stücke). Es wäre doch wohl, von anderen Bedenken abgesehen, ratsam, den zweiten Teil durch Neben-einteilung unter den ersten zu stellen, statt ihn so unvermittelt daneben zu stellen.

Jos. Venn, Deutsche Aufsätze, verbunden mit einer Anleitung zum Anfertigen von Aufsätzen, 340 Dispositionen und 500 Aufgaben zur Auswahl, vorzugsweise für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 39. Auflage (109.—114. Tausend). Neu bearbeitet von Prof. Dr. Konrad Rudolph. Altenburg 1916. H. A. Pierer. VIII u. 461 S. Gr. 8°. Geh. 4,50 M.

Zu den Angaben auf dem Titelblatte ist noch nachzutragen, daß die reichhaltige Sammlung 35 fertige Aufsätze nebst Gliederung und ferner sechs Reden, davon zwei mit Gliederung, bietet. Auch werden vielfach „Ähnliche Aufgaben" mit Quellenangabe verzeichnet. — In dem Buche zeigt sich überall das Bestreben, die Anforderungen, die man an die Jugend in der Schule und im Selbstunterricht stellen kann, nicht zu überspannen, anderseits aber Plattheiten zu vermeiden. Die Sorgfalt, die sich in der Auswahl und Gliederung der Aufgaben, vor allem auch im sprachlichen Ausdruck zeigt, ist wohl hauptsächlich das Verdienst des letzten Bearbeiters. Von der dialektischen (induktiv-heuristischen) Darstellungsweise, die der Schüler aus Lessing kennt, und die Laas dem Lehrer so warm ans Herz gelegt hat, hätten freilich einige Beispiele gegeben werden können. Die ferneren Auflagen des Buches würden meines Erachtens auch dadurch gewinnen, wenn sie kriegsgeschichtliche, erdkundliche, wirtschaftliche und andere Themen brächten, die sich auf den jetzigen Krieg beziehen. Eine dankenswerte Sammlung solcher Aufgaben hat W. Strehl (Danzig) in den „Lehrproben und Lehrgängen", 1916, veröffentlicht.

Potsdam. Paul Geyer.

Hamberger, Peter, Die rednerische Disposition in der alten TEXNH PHTOPIKH. Paderborn 1914. Druck u. Verlag von Ferdinand Schöningh. 8°. 121 S. geheftet 4 M.

Die Schrift bildet das 2. Heft der von Engelbert Drerup in Würzburg herausgegebenen „Rhetorischen Studien" und ist J. H. Lipsius zum 80. Geburtstage (9. Mai 1914) gewidmet.

Der Verfasser skizziert zunächst in der Einleitung den historischen Rahmen für seine Untersuchung und begründet seine Beschränkung auf das *γένος δικανικόν*.

Im ersten Teile behandelt er die beiden sizilischen Begründer der rhetorischen Theorie, Korax und Teisias, wobei er (S. 12) der Ansicht Susemihls beistimmt „*non duas fuisse Artes alteram Coracis alteram Tisiae, sed unam eandemque, cuius praecepta, qualia e Coracis ore audivisset, litteris mandasset eam ipsam ob rem Κόρακος τέχνη titulo usus eius discipulus Tisias*". Alsdann werden die Quellen des verloren gegangenen Büchleins sorgfältig untersucht; als direkte gelten: die zerstreuten polemischen Bemerkungen bei Platon und die historischen bei Aristoteles, sowie die Berichte in den Walzscholien, als indirekte Quelle die Techne des Anaximenes, in die mancherlei aus der Techne des Korax übergegangen zu sein scheine. Im Gegensatz zu Süss („Ethos") erweist der Verfasser, daß bereits Korax als Begründer der Disposition zu gelten habe und folgende sieben Redeteile bereits für ihn anzunehmen seien: *προοίμιον, προκατασκευή, προκατάστασις, κατάστασις, ἀγῶνες, παρέκθεσις, ἐπίλογος*.

Der zweite Teil der Arbeit (S. 43—84) beschäftigt sich mit der Gruppe Thrasymachos, Gorgias, Theodoros, Euenos und Likymnios. Auch hier erhalten wir vollständiges Material, wenigstens für die Frage der Disposition. Ein Vergleich mit Blass' Attischer Beredsamkeit zeigt die Notwendigkeit solcher Einzeluntersuchungen ohne weiteres. Die Gründlichkeit des Verfassers ist umso höher anzuerkennen, als es sich hier um recht sporadische, lückenhafte Überlieferung handelt und die Polemik gegen Süss' Ethos immer wieder auf neue, ferner liegende Probleme stößt, die stets Stellungnahme erfordern. Besonders geglückt scheint mir der Nachweis, daß aus Platons Phaedr. 260ff. weder auf eine Opposition des Gorgias zur sizilischen Theorie, noch auf eine Übereinstimmung der rhetorischen Grundsätze des platonischen Phaidros mit denen des Gorgias zu schließen sei. Seite 67ff. finden wir dann die besonderen Verdienste des Gorgias um die Dispositionskunst dargestellt, wobei im Anschluß an „Palamedes" und „Helene" die einzelnen Begriffe gut herausgearbeitet werden. Hieran reiht sich die Behandlung der Terminologie des Theodoros von Byzanz, des Likymnios von Chios und endlich des Euenos von Paros, dessen *ὑποδήλωσις, παρέπαινοι* und *πραάψογοι* freilich nicht als Redeteile aufzufassen sind.

Im dritten Teile setzt sich der Verfasser mit den von Ed. Schwartz und Reuter vorgebrachten Theorien zu Antiphon auseinander und gibt einen klaren Überblick über das Beweisverfahren des viel behandelten Rhetors. Sehr willkommen ist die Seite 105—117 gegebene Analyse der Rede *περὶ τοῦ Ἡρῴδου φόνου*, woran sich ein Dispositionsschema der Rede I *κατὰ τῆς μητρυιᾶς* und der Rede VI *περὶ τοῦ χορευτοῦ* reiht. Die auch im Druck gut gelungene Übersicht dieser Dispositionen erweist schon flüchtiger Betrachtung den auffallenden Zusammenhang dieser Dispositionen mit der bereits für Korax (Teisias) von H. erschlossenen Anordnung der Redeteile. Wenn Antiphon in Einzelheiten auch über sein Vorbild hinausgeht, so ist

seine Abhängigkeit von der alten sizilischen Theorie doch augenfällig. Jedenfalls herrscht in einer solchen Rede hohe, bewußte Kunst, keinesfalls aber Willkür und „Anarchie" (Reuter).

Die Arbeit Hambergers erhebt sich auf den von P. Wendland (Einl. i. d. Altertumswiss. I 1910) Seite 445 ausgesprochenen Grundsätzen. Sie bildet einen beachtenswerten Baustein für alle rhetorischen Studien.

Jena. Benno v. Hagen.

Martin Schanz, Geschichte der römischen Literatur bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian. Vierter Teil: Die römische Literatur von Constantin bis zum Gesetzgebungswerk Justinians. Erste Hälfte: Die Literatur des vierten Jahrhunderts. Zweite, vermehrte Auflage. Mit alphabetischem Register. München 1914. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. XV u. 572 S. 8°. Geh. 10 M., geb. 12 M.

In der ersten Auflage umfaßte die Literatur des vierten Jahrhunderts schon 32 Bogen; daraus sind jetzt nahezu 37 geworden, ein Beweis für die lebhafte Arbeit an den spätlateinischen Schriftstellern. Gerade die Schanzsche Literaturgeschichte kann man als Maßstab dafür gebrauchen, da Schanz es sich zur besonderen Aufgabe machte, die philologische Arbeit an den Texten in bibliographischen Abschnitten und in kritischen Berichten übersichtlich zusammenzufassen. Daneben hat Schanz aber in diesem Bande wie in den früheren der beschreibenden und der beurteilenden Literaturgeschichte unbekümmert um den Umfang seines Buches Raum gegönnt. Diese Abschnitte werden denen willkommen sein, die sich über Schriftsteller, mit denen sie bisher wenig zu tun hatten, unterrichten wollen. Gleichsam um dazu einzuladen, nenne ich aus dem reichen Inhalt des vorliegenden Bandes nur einige Namen, die Beachtung finden sollten. Er enthält u. a. die heidnischen Dichter Avienus und Ausonius, die christlichen Prudentius und Paulinus von Nola, von Historikern die Scriptores historiae Augustae und Ammian, ferner Symmachus, den Vorkämpfer altrömischen Wesens, nicht wenige der Philologen, Grammatiker und Rhetoren, z. B. Nonius, Donat, Servius, Marius Victorinus, der wie Firmicus Maternus später zum christlichen Theologen geworden ist; vor allem aber sind darin die nachlaßreichen Kirchenschriftsteller enthalten, Hilarius von Poitiers, Ambrosius, Hieronymus.

Schanz beginnt mit einer Einleitung über das Verhältnis von Heidentum und Christentum seit dem Mailänder Toleranzedikt (i. J. 313). Die folgende Übersicht über den Gang der Literatur ist leider zu kurz ausgefallen; es ist zu bedauern, daß Schanz die in diesem Abschnitt, sowie die in der Einleitung zur christlichen Literatur (S. 205) ausgesprochenen Gedanken nicht dem großen Rückblick zu Grunde gelegt hat, der den Schluß des Bandes bildet (S. 499—451). In diesem faßt Schanz zwar die Literatur nach Gattungen zusammen, in Abschnitten wie „Der Brief" oder „Die Philosophie und die christliche Glaubenslehre"; im ganzen aber hat sich Schanz auch in dem Rückblick zu wenig von den Einzelheiten losmachen können, die den be-

schreibenden Teilen zukommen. In den genannten einleitenden Abschnitten dagegen, zu denen noch einer über die Stellung der Kaiser zur Literatur kommt, werden die treibenden und beeinflussenden Kräfte gekennzeichnet, die Art und Verlauf der Literatur dieser Zeit bestimmen; hier fehlt aber wieder die ausreichende Unterlage. Eine Verschmelzung dieser Teile mit dem Rückblick würde das ergeben haben, was man eigentlich als Literaturgeschichte bezeichnen kann.

Die Behandlung der Schriftsteller ist so angelegt, daß die gesamte Literatur in zwei Hauptgruppen zerlegt wird, in die nationale und die christliche Literatur; die Hauptgruppen zerfallen in je zwei Teile, Poesie und Prosa. Für die Scheidung der Hauptgruppen spricht, wie Schanz mit Recht geltend macht, „die dominierende Stellung" der christlichen Literatur, die Schanz auch dazu bestimmt hat, das vierte Jahrhundert dem vorliegenden, das fünfte als das Augustins dem folgenden Bande zuzuweisen. Die Durchführung der von Schanz gewählten Scheidung wäre auf keine größeren Schwierigkeiten als jede andere Einteilung gestoßen; sie wäre auch lehrreich gewesen, da man daraus das Verhältnis des neuen Inhalts der christlichen Literatur zu den alten Formen sozusagen hätte ablesen können. Schanz hat aber merkwürdigerweise diese Scheidung nicht streng durchgeführt. So steht unter den nationalen Historikern an dritter Stelle der Chronograph vom Jahre 354; von den elf Verzeichnissen sind aber einige ausgesprochen christlich, z. B. die Ostertafel, die Listen römischer Bischöfe, sowie die der Todestage und Begräbnisorte von Bischöfen und Märtyrern. Ein Abschnitt über christliche Kalendarien fehlt; erst in dem Rückblick werden die nationalen (S. 512) und christlichen (S. 516) Verzeichnisse geschieden; aber auch dort fehlt, obwohl der Überblick über die christliche Geschichtsschreibung Gelegenheit dazu gegeben hätte, ein Wort über ihre gegenseitige Beziehung und ihr Verhältnis zu ihren Vorgängern. Auffallender noch ist, daß in demselben Teil (Nationale Historiker) der sogenannte Hegesippus behandelt wird, d. h. die lateinische Übersetzung von Josephus' Jüdischem Krieg; Schanz selber weist wiederholt darauf hin, daß der Übersetzer ausdrücklich seine christliche heilsgeschichtliche Auffassung der Ereignisse gegen Josephus geltend macht, der nur jüdische Volksgeschichte geschrieben habe; zudem hält Schanz diejenige Überlieferung für richtig, die den Ambrosius als Verfasser angibt. Auch das Itinerarium Hierosolymitanum gerät mit den übrigen Itinerarien unter die nationale Literatur, obwohl es „von einem Christen herrührt" (S. 113). Von Firmicus Maternus ist seinem astrologischen Werke zuliebe auch seine christliche Schrift *De errore profanarum religionum* unter die nationale Philosophie gestellt worden. Ebensowenig gehört der Kommentar des Chalcidius zu seiner Übersetzung von Platos Timaeus unter diese Rubrik, wenn aus dem Werke hervorgeht, daß Chalcidius Christ gewesen ist (S. 137). Marius Victorinus steht mit seiner gesamten Schriftstellerei, also auch mit seiner theologischen, unter den nationalen Grammatikern. Von den Rhetoren ist Chirius Fortunatianus Christ; danach wäre auch im Rückblick zu berichtigen, was Schanz über die Stellung der Christen zur Theorie der Beredsamkeit

sagt: „In die christliche Sphäre wurde die Rhetorik nicht geleitet" (S. 548). Bei dem Umfange des Buches hätte es nichts ausgemacht, wenn die gleichen Abschnitte, z. B. Historiker, Rhetoren, unter der nationalen u n d der christlichen Literatur angeführt worden wären; dafür wären sie ja an beiden Stellen kürzer gewesen. Bei der christlichen Literatur hat Schanz Poesie und Prosa in der gewöhnlichen Weise scharf geschieden, so daß Hilarius und Ambrosius sowohl unter den Dichtern als auch unter den Prosaikern erscheinen.

Das umfangreiche Register, S. 553—572, brauchte nicht alles anzuführen, was man mit Hülfe der systematischen Übersicht leicht finden kann; dadurch hätte es zu Gunsten solcher Namen entlastet werden können, die nicht in der systematischen Übersicht vorkommen. Eine Zeittafel S. XII—XV gibt eine Übersicht der Literatur von 200—563. Nachträge S. 551f. zeugen von dem Bemühen des Verfassers, auch das Allerneuste noch hinzuzufügen.

Die Beziehungen des Inhalts dieses Bandes zum Unterricht sind nur mittelbare, und auch das nur im weiteren Sinne. Die lateinische Lektüre, an die man zunächst denkt, geht nicht über Tacitus hinaus. Allerdings ist gerade in jüngster Zeit wieder vorgeschlagen worden, ihren Bereich durch spätlateinische und mittelalterliche, ja sogar durch neuzeitliche Texte zu erweitern[1]). Von den Schriftstellern, die in diesem Bande behandelt sind, scheint aber keiner vorgeschlagen zu sein; es ist auch keiner recht geeignet, leider auch Ammian, der die Reihe der von unseren Vorfahren erzählenden Schriftsteller ergänzen würde, seiner schwierigen Sprache wegen nicht. Schanz spricht sich über diese Frage, soviel ich sehe, nirgends aus, obwohl er in den früheren Bänden gelegentlich auf die Verwendung der Texte als Schullektüre Bezug nahm. Er stand wohl auf dem Standpunkt, den die Lehrpläne und der Brauch überall vertreten, und von dem auch in der Hauptsache nicht abgewichen werden kann. Der richtigen Bewertung des Altertums würde es aber auch meiner Ansicht nach nur nützen, wenn man dem Schüler, der sechs Jahre Griechisch und neun Jahre Lateinisch gelernt hat, zeigen würde, daß das Latein eine der Brücken ist, die vom Altertum zur Neuzeit führt. Das geeignete Mittel dazu wäre ein lateinisches Lesebuch.

Diesen Bestrebungen kann auch das vorliegende Buch dienen, indem es wenigstens einen Abschnitt der spätlateinischen Literatur von neuem bekannter macht. Die Spätzeit der Römer verdient schon deshalb unsere Beachtung, weil sie die Frühzeit der Germanen ist, auch auf literarischem Gebiet. Es sei mir gestattet, die Darstellung, die Schanz von der Literatur des vierten Jahrhunderts entwirft, nach dieser Seite auf einige Einzelheiten zu prüfen. Das Register verweist unter Ulfilas auf einen Abschnitt, der die arianische Schriftstellerei behandelt. Die Mehrzahl der darin genannten Schriften ist zur „Schule des Wulfila" mehr oder minder wahrscheinlich in Beziehung gesetzt worden. Sicher ist die gotische Herkunft nur bei der

[1]) Jantzen, Von deutscher Schule und Erziehung (1915) S. 42; H. Vollmer, Monatschrift f. höh. Schulen XIV (1915) S. 506; Rave, ebenda S. 405. Die bisher vorgeschlagenen Schriftsteller sind Jordanes, Paulus Diaconus, Gregor von Tours, Eginhard, Widukind, Helmold, Otto von Freising, Waltharilied.

Biographie Wulfilas, die der Gotenbischof Auxentius von Durostorum (Silistria) verfaßt hat, wahrscheinlich bei der Streitschrift gegen Ambrosius, die Maximin, wohl den gleichnamigen Gotenbischof, zum Verfasser hat, möglich ist sie bei den in Bobbio erhaltenen arianischen Predigten und Abhandlungen; behauptet worden ist sie endlich auch für den großen Kommentar zuMatthaeus, der unter dem Namen Opus imperfektum umgeht. Über diese Tatsachen und die daran geknüpften Streitfragen kann man sich in dem genannten Paragraphen unterrichten. In dem Rückblick vermisse ich ein Urteil über diese lateinisch-gotische Schriftstellerei, wie es etwa in aller Kürze Jordan in seiner Geschichte der altchristlichen Literatur (S. 64) fällt: „Schnell aber wuchsen die Goten der gebildeten Schichten in die lateinisch-römische Kultur hinein. Wir sehen z. B. Auxentius von Dorostorum lateinisch schriftstellern; Jordanis († c. 560), der Geschichtsschreiber der Goten, schreibt im 6. Jahrhundert lateinisch; die höhere Kultur der Lateiner hat hier eine größere Entwicklung gotischer Literatur gehindert". Sogar im Register fehlt ein Stichwort „Goten", obwohl doch noch an einer anderen Stelle Goten genannt werden, freilich nur beiläufig in einer Anmerkung und ohne Beziehung auf die erwähnte Hauptstelle über die lateinische Schriftstellerei gotischer Theologen. Es sind die beiden gotischen Geistlichen Sunja und Frithila, die mit Hieronymus wegen seiner Psalmenübersetzung korrespondierten, und die Schanz bei dem Briefwechsel desselben erwähnt (S. 486, Anm. 1). — Auch ein Stichwort „Deutsche" müßte im Register stehen; denn S. 186 lesen wir über die Quellen des Rhetors C. Julius Victor: „Unter den sechs Namen erweckt unser besonderes Interesse Marcomannus, weil hier ein Deutscher in der Literatur auftritt". Noch bestimmter heißt es in dem Rückblick bei einer Betrachtung über die Herkunft der Schriftsteller (S. 501): „Aus Sicilien stammt Firmicus Maternus, . . . aus Deutschland Marcomannus — es ist der erste deutsche Schriftsteller, dem wir in der lateinischen Literatur begegnen —". Auch S. 547 erscheint noch einmal „der Deutsche Marcomannus". Die näheren Angaben über diesen merkwürdigen Mann sind auf vier Seiten verstreut; denn zu den genannten Stellen kommt noch eine im Register nicht aufgezählte (S. 185). Was wir über ihn wissen, läßt sich aber bestimmter und vollständiger, als es bei Schanz geschehen ist, in wenige Sätze zusammenfassen; Das Quellenbuch über ihn ist Halms Ausgabe der Rhetores Latini minores (1860). Marcomannus hat eine Rhetorik verfaßt; sie ist nicht mehr erhalten, wird aber von anderen Rhetoren, deren Lehrbücher auf uns gekommen sind, benutzt oder zitiert, und zwar von C. Julius Victor als Ars rhetorica, von Sulpitius Victor als Commentarii, von Marius Victorinus und Chirius Fortunatianus ohne Titel. Aus den Benutzern haben St. Gloeckner (Quaest. rhet. in den Breslauer philol. Abh. VIII 1906) und K. Münscher (im Artikel Fortunatianus der Real-Encyclopädie XIII 44—55, 1910) über seine Theorien manches ermittelt. Aus einigen Stellen schließen sie, daß er sein Buch griechisch geschrieben habe; die Worte, auf die es ankommt, lassen aber auch eine andere Auffassung zu. Über seine Person ist uns nichts bekannt als sein Cognomen. Durch Kombinationen ermittelt Gloeckner, daß er ein Zeitgenosse des Rhetors

Zeno war, also in der zweiten Hälfte des zweiten nachchristlichen Jahrhunderts lebte, und daß er möglicherweise in Athen mit Zeno zusammen Lehrer des Sulpitius Victor gewesen ist. — Damit sind nicht nur alle Nachrichten über ihn erschöpft, sondern auch alle Schlüsse gezogen, die sich allenfalls daraus ziehen lassen. Für die Behauptung, daß er ein Deutscher war oder gar aus Deutschland stamme, fehlt jede biographische Unterlage. Und doch steht Schanz damit nicht allein; Münscher und Gloeckner erklären Marcomannus mit der gleichen Bestimmtheit für einen Germanen, etwas vorsichtiger äußert sich die Literaturgeschichte von Teuffel-Schwabe (1890) § 401, 9: „Marcomannus, mit welchem erstmals ein deutscher Name in die römische Literatur eintritt[1])". Hier ist ausgesprochen, was einzig und allein den Grund für die Behauptung, daß Marcomannus ein Deutscher sei, bildet: sein Name. Allgemein, wie es scheint, wird als selbstverständlich vorausgesetzt, daß der Name Marcomannus nur einen Deutschen bezeichnen könne. Diese Voraussetzung beruht aber auf zwei willkürlichen Annahmen, erstens auf der, daß Marcomannus ein deutscher Name sei, oder daß für die Wahl dieses Namens nur die Abstammung bestimmend gewesen sein könne, zweitens auf der, daß der Rhetor Marcomannus der erste Träger dieses Cognomens gewesen sei oder von dem ersten Träger desselben so nahe und so gradlinig abstamme, daß er noch als Deutscher bezeichnet werden müsse. Zunächst ist Marcomannus kein deutscher Personenname, sondern der Name eines deutschen Volkes, in lateinischer Form als Cognomen verwendet. Ferner, der erste Träger dieses Cognomens k a n n es seiner deutschen Abstammung wegen erhalten haben, wie der Komödiendichter *P. Terentius Afer Carthagine natus* (Publius Terentius Afer, zu Karthago geboren) das Seine wegen seiner Herkunft aus Afrika[2]), d. h. Marcomannus wäre als germanischer Sklave in den Besitz eines Griechen oder Römers gekommen und vielleicht später Freigelassener geworden. Er kann auch schon als Sklave geboren sein wie der Grammatiker *Q. Caecilius Epirota, Tusculi natus, libertus Attici* (Q. Caecilius Epirota, zu Tusculum geboren, Freigelassener des Atticus, vgl. Schanz II, 1, S. 528), bei dem wir aber schon nicht mehr behaupten können, daß er väter- oder mütterlicherseits ein Epirot war; denn weitere Zeugnisse fehlen. In der Zeit des Marcomannus kann ein Cognomen, wie er es führte, aber noch aus verschiedenen anderen Gründen gegeben oder angenommen worden sein; z. B. infolge persönlicher Erlebnisse, etwa der Teilnahme an einem Feldzug, Gefangenschaft oder Verschleppung; auch Liebhaberei kommt in Betracht, der Einfluß eines Gönners, vor allem aber die Möglichkeit, daß der so Benannte Patronus von Ausländern oder Provinzialen war; so scheint es bei einem anderen Afer gewesen zu sein, der die Würde eines Augurn bekleidete und vor dem Antritt des Konsulates stand, und dem die Karthager als ihrem Patron in Tibur eine Ehreninschrift setzten. (Thesaurus l. l. I 1254, 35).

[1]) „mit dem der erste deutsche Name in die römische Literatur eintritt" in der neuen Bearbeitung von Kroll und Skutsch (1913).

[2]) Streng genommen müßte er *Poenus*, d. i. der Karthager (nach dem damaligen Sprachgebrauch) heißen; vgl. F. Leo, Gesch. d. röm. Lit. I (1913) S. 233 Anm. 1.

Die zweite Voraussetzung, daß der Rhetor Marcomannus der erste Träger des Cognomens gewesen sei, ist ebenfalls willkürlich; war er es aber nicht, so ist für ihn der Name nicht ohne weiteres ein redender, sondern nur dann, wenn er durch gradlinige Vererbung auf ihn gekommen ist; dabei muß noch berücksichtigt werden, daß auch die Frauen dieses Stammbaumes deutscher Herkunft gewesen sein müßten, wenn man auch unter diesen Umständen Marcomannus für einen Deutschen ausgeben wollte. Außerdem liegt doch aber auch die Möglichkeit vor, daß der Rhetor mit dem ersten Träger des Cognomens überhaupt nicht verwandt gewesen ist; dann ist es gleichgültig, weshalb der frühere Träger Marcomannus geheißen hat, und es wäre ein Zufall, wenn der Rhetor, auf den das Cognomen vielleicht durch Adoption oder auf andere Weise übergegangen ist, grade ein Markomanne gewesen wäre. Auch für eine solche Namensübertragung ohne Verwandtschaft bietet der Thesaurus unter *Afer* ein Beispiel (Sp. 1254, 46). Die allgemeine Vorbedingung für ein Cognomen Marcomannus, nämlich Beziehungen zwischen Römern und Markomannen, bestand ja nicht erst seit dem Markomannenkriege Marc Aurels (166—180), sondern schon seit Marbods Zeiten. Vielleicht würde die Neigung zur Ausdeutung des Namens Marcomannus nicht so stark gewesen sein, wenn man sich daran erinnert hätte, daß auch die Namen anderer fremder Völker als Cognomina gebraucht wurden. Ich nenne noch einmal das häufige Cognomen *Afer*, ferner *Alpinus*, *Armenius*, *Barbarus*, *Germanus*, *Geta*, *Hiberus*, *Macedo*, *Scytha*, lauter Cognomina von Consuln der Kaiserzeit, entnommen Liebenams Fasti consulares, 1910, S. 83—101. Es wäre nicht willkürlicher, als man bei Marcomannus verfährt, wenn man in dem sonst ebenfalls gänzlich unbekannten Consul *C. Trebius Germanus* einen Deutschen sehen wollte. Merkwürdigerweise ist diese Willkür bei Marcomannus nie beanstandet worden, sondern die Behauptung, daß er ein Deutscher sei, ist wie eine ausgemachte Sache mit solcher Bestimmtheit weitergegeben worden, daß es bei Schanz schon heißt, er sei „aus Deutschland" (S. 501). Daher habe ich etwas ausführlicher dargelegt, daß die deutsche Abstammung bei Marcomannus nur eine Möglichkeit von vielen ist, und daß es den Tatsachen besser entspricht, wenn wir auf diesen Landsmann verzichten, solange wir keine Beweise für seine deutsche Herkunft haben. Für die Geschichte der römischen Literatur macht es wenig aus, ob unter den Rhetoren, die auf ausgetretenen Wegen wandeln, einer ein Deutscher von Geburt ist; für die Geschichte des deutschen Geisteslebens ist es aber ein Unterschied, ob wir diesen ersten deutschen Schriftsteller gelten lassen oder nicht.

Einzelheiten wie die eben behandelte beeinträchtigen den Hauptzweck des Buches, über die Tatsachen zu unterrichten und der wissenschaftlichen Betrachtung oder Arbeit zu nützen, nicht wesentlich. Wichtig wäre es für diese Absicht immer schon gewesen, daß das gesamte Werk vollständig in der Hand der Benutzer wäre; jetzt, wo nur noch ein Halbband fehlt, ist dieser Wunsch um so berechtigter. Leider hat sich die Hoffnung nicht erfüllt, die ich in der Anzeige des II. Teiles ausgesprochen habe; es ist dem betagten Gelehrten nicht mehr beschieden gewesen, den Abschluß seiner Literatur-

geschichte zu erleben; den fehlenden Halbband hat Schanz aber noch selbst, wie der Herr Verleger mir freundlichst mitteilte, fast fertig gestellt; er wird zu geeigneter Zeit erscheinen, und das mühsame Werk wird nicht unvollständig bleiben.

Kreuzburg (Oberschlesien). Th. Bögel.

Vincenz Hundhausen, Die Oden des Horaz in deutscher Sprache. Berlin o. J.. Verlag von Wilhelm Borngräber. 215 S. 8°. Geb. 3 M.

Horaz' Oden werden hier in freier Nach- und Umdichtung geboten. Mit Recht hat Hundhausen wie auch andre moderne Nachdichter darauf verzichtet, die Versmaße und Strophen des Originals nachzubilden; die deutsche Ode hat, auch bei Klopstock und Platen, immer etwas Gemessenes, Feierliches an sich, nie das Liedmäßige, was Horaz gesucht und in glücklichen Stunden auch gefunden hat. Uns liegt, nicht nur durch unser Lied, der Reim näher. Und den handhabt Hundhausen meisterlich leicht, in Vierzeilern wie in größeren, frei und kräftig ausladenden Strophen. An ein Schema hat er sich nicht gebunden, sondern Vers und Strophe scheinen jeweilig aus der Stimmung herausgewachsen, die das Vorbild in ihm erzeugte. Wie die Verse, fließt auch die Sprache frei und leicht; das Stilisierte und Dekorierte des Horazischen Vortrags ist gemildert und durch Wörter und Wendungen von größerer Schlichtheit und Ursprünglichkeit unserm Empf nden näher gebracht. Das Flüssige von Rhythmus und Sprache hat naturgemäß manche Verschiebung und Umbildung des Textes mit sich gebracht; bisweilen ist ein Motiv des Originals frei umgebogen, wie in dem hübschen Schlusse von IV 13, während am Ende von I 27 der Pegasus in das Feld der Parodie ausgebrochen ist. Selbstverständlich ist es, daß nicht alle Stücke gleichmäßig gelungen sind; Gedichte wie I 12 und IV 6 sind wohl noch nie so schön in deutscher Sprache aufgeblüht wie hier, und noch manches andere Lied ließe sich nennen, das in dieser Verdeutschung jung und lebendig geworden ist.

Wünschenswert wäre, daß die sachlichen Überschriften der Gedichte vermehrt, die nur in einer Adresse bestehenden vermindert würden: diese handschriftlich erhaltenen und der Schulüberlieferung angehörenden Betitelungen führen häufig mehr vom Gedichte weg als zu ihm hin. Die Vignette, die Horaz der Anakreontik seines ersten Liederbuches als Schlußstempel aufgedrückt hat, zeigt ganz bildhaft den Dichter, stillvergnügt unter Reben schlürfend; dies Bild von ihm selbst und der idyllische Rahmen, der es umgibt, verlieren durch die ganz äußerliche Bezeichnung 'An den Diener'; denn der Schenk, nicht der Diener, ist dabei Nebensache. Die schäumende Lustigkeit einer Fidelitas, die aus den Versen von III 19 quillt, ist benannt 'An Telephus', der zwar einmal angeredet wird, deshalb aber nicht Adressat ist wie Sallust in II 2 oder Septimius in II 6; ebenso ist 'An einen Baum' zu leer als Überschrift von II 13. In diesem Punkte ließe sich hier und da noch bessern, besonders zugunsten derer, denen das Original gar nicht oder nur wenig bekannt ist. Nebenher sei bemerkt, daß der Vorname des jungen Antonius, an den sich IV 2 wendet, Julius lautet. Schade, daß das Säkular-

gedicht nicht in diese Übertragung einbezogen worden ist. Es steht nur redaktionell für sich da; nach Maß und Inhalt gehört es zu den Oden. Und zählt es auch nicht zu Horaz' besten Schöpfungen, so ist es doch das einzige seiner Lieder, von dem wir wissen: es ist im alten Rom gesungen worden, an einem Festtage des Imperiums wie des Dichters; so würde man sich freuen, von Hundhausens Kunst auch diesen Klang wieder aufwachen zu sehen.

Das Buch, von dem gleichzeitig eine Ausgabe mit Bildschmuck und eine Luxusausgabe erschienen ist, zeigt in Einband, Druck und Papier eine vortreffliche Ausstattung.

Breslau. Paul Hoppe.

Bericht über die Verhandlungen der XVI. Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes (A. D. N. V.) in Bremen vom 1. bis 4. Juni 1914. Herausgegeben vom Vorstande des allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes. Heidelberg 1915. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. VII u. 163 S. Gr. 8°.

Mit einem starken Gefühl der Wehmut legen wir diesen stattlichen Band beiseite. Der Einladung nach Bremen zu Pfingsten 1914 waren hervorragende Gelehrte fast aller europäischen Nationen und von Amerika gefolgt, um in gemeinsamer ernster Arbeit den Unterricht in den neueren Sprachen und die Wissenschaft überhaupt zu fördern. Zur höchsten Befriedigung aller war die Tagung verlaufen, in der mehr als je zuvor — wir glaubten es wirklich — aufrichtig gemeinte Friedenskundgebungen ausgetauscht worden waren. Wer hätte nach den freundschaftlichen Begrüßungsworten der Vertreter der französischen, russischen, großbritannischen und serbischen Wissenschaft (Seite 22—30) ahnen können, daß wenige Wochen später all diesen Bestrebungen auf unabsehbare Zeit ein jähes Ende gemacht werden sollte? Mit einem „auf frohes Wiedersehen in Halle 1916" (wozu Prof. E. Regel poetisch in echt englischen Knittelversen eingeladen hatte) hatte sich die Gesellschaft getrennt. Wann und wie wird sich das geplante Wiedersehen gestalten? Werden wir je wieder den Freunden aus Frankreich, die bis zuletzt kräftig für einen engen Zusammenschluß eingetreten sind, die Hand drücken; wird je wieder ein internationaler Neuphilologentag ins Leben treten? Mit diesen Gefühlen verfolgen wir die hier nur kurz anzudeutenden Vorträge, die fast durchweg wichtige und zeitgemäße Probleme berührten und daher eine fruchtbare Erörterung hervorriefen. Es sprachen Cloudesley Brerston über English education in 1914 and its problems; Prof. Lichtenberger-Paris: L'enseignement de l'allemand dans les Universités françaises, Prof. Deutschbein-Halle über Shakespeare und die Renaissance; Prof. Jespersen-Kopenhagen: Die Energetik der Sprache; Prof. Förster-Leipzig: Prinzipielles über die Aussprache von Eigennamen im Englischen, Prof. Morsbach-Göttingen: Universität und Schule mit Berücksichtigung der englischen Philologie; Prof. Voretzsch-Halle: Die romanische Philologie und das Studium des Französischen (abgedruckt bei Niemeyer, Halle); Prof. Varnhagen-Erlangen: Oscar Wilde und die Schule; Dr. Friedmann-Leipzig: Die französische Lite-

ratur des 20. Jahrhunderts (im Sonderdruck bei Gläßel, Leipzig); Oberrealschuldirektor Wehrmann-Bochum: Die Ausbildung der Lehrer der neueren Sprachen; Dr. Weyrauch-Elberfeld: Der Unterricht in den neueren Sprachen und die Sprachwissenschaft; Dr. Zeiger-Frankfurt a. M. über Die Bestrebungen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung der grammatischen Beziehungen; Daniel Jones-London: The Importance of Intonation in the Pronunciation of English and French und Dr. Krug-Berlin: Die Bedeutung der experimentellen Phonetik für die Lehrer der neueren Sprachen. Mitten in den Unterrichtsbetrieb führen uns vor allem die geistvollen Ausführungen Prof. Strohmeyers (Berlin-Wilmersdorf) und dazu die ausführliche ergänzende Besprechung M. Walters über die „stilistische Vorbildung für die freien Arbeiten im Französischen". Eine solche Vorbildung in systematischer Form (in 4 Stufen), die nicht aus dem andern Unterrichtsbetrieb herausfällt und daher ohne Zeitverlust zu üben ist, muß bereits auf der untersten Klassenstufe einsetzen. Da an dieser Stelle eine Charakteristik dieser Übungen aus Raummangel nicht geboten ist, sei auf den Abdruck des Vortrags in den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik" Jahrgang 1914 II. Abt. XXXIV. Bd. Heft 10 hingewiesen. — Aus dem Angeführten erhellt, daß die Tagung von 1914 sich völlig auf der Höhe der früheren gehalten hat. — Aber nicht nur die Wissenschaft läßt der Chronist des Neuphilologentages zu ihrem Recht kommen, er erzählt auch von den frohen Stunden, die die gastliche Hansestadt Deutschen und Ausländern bereitete. Den wertvollen Band vervollständigen ein Bericht über die Kassenverhältnisse, ein Verzeichnis der Mitglieder und eine Totenliste. Zu den schmerzlichsten Verlusten, die den Verband betroffen haben, gehört der Tod des Prof. Gustav Körting-Kiel, des Prof. John Skeat, des Verfassers des berühmten etymologischen Wörterbuchs, von Ed. Dowden, dem hervorragenden Shakespeareforscher. Mit Prof. Wilhelm Scheffler-Dresden ist einer der treuesten und rührigsten Besucher der Neuphilologentage dahingegangen, der der Erforschung der französischen Volksdichtung und Sage seine Tätigkeit gewidmet hat, und weiter ist Hofrat Prof. Thiergen zu betrauern, dem wir eine große Zahl unterrichtlicher Werke verdanken, mit dessen „Methode des neusprachlichen Unterrichts" 2. Aufl., sich auch die Monatschrift (XI, 345) beschäftigt hat, und der auch als Dichter mehrfach an die Öffentlichkeit getreten ist.

Bornecque, Henri, et Röttgers, Benno, La France Moderne. Histoire, géographie, littétrature avec lectures complémentaires choisies dans les meilleurs écrivains français, notes, vocabulaire, table alphabétique, 43 illustrations et 2 cartes Brunswick et Berlin 1913. George Westermann. VII u. 187 S. 8°. Geb. 2 M.

Nicht zu verwechseln mit dem „La France d'aujourd'hui" betitelten Werke der beiden rührigen Herausgeber, das wir zu unserer großen Freude Monatschrift X, 207 empfehlen konnten, ist dieses „Nachschlagebuch" und zugleich eine „Ergänzung zu jeder Lektüre". Es bietet einen Abriß der französischen Geschichte, die für die ältere Zeit summarisch, ausführlicher

erst für die neuere Zeit behandelt wird; eine Skizze der Geographie und Kolonien Frankreichs, ferner eine Beschreibung von Paris und Umgebung zum Verständnis der klassischen Dramen und Erzählungen, die sich in ihnen abspielen, endlich ein Kapitel über den französischen Charakter und die französische Familie. Der Stoff ist mit einigen Ausnahmen wörtlich derselbe wie in La France. Hinzugefügt sind am Schlusse eines jeden Kapitels eine größere Anzahl von Texten, Auszüge aus den bedeutendsten Schriftstellern, um die einzelnen Stoffe zu vertiefen und zu erläutern. Eine Literaturgeschichte von etwa 30 Seiten will dem Abiturienten alles Wissenswerte vermitteln. Der Lebensbeschreibung der großen Schriftsteller sind kurze, aber treffende Analysen ihrer Werke beigefügt. Man hört von all dem, was zu dem „eisernen Bestand unserer Schullektüre" gehört. — Die nur Realien enthaltenden Noten sind auf das äußerste beschränkt, das Wörterbuch setzt kaum Vokabelkenntnisse voraus. Eine Karte von Paris und Frankreich, die sich an die Texte anschließenden Bilder von Personen und Örtlichkeiten — wieder dieselben wie in La France — werden gute Dienste leisten. Das Werk dürfte sich in erster Linie wirklich als Nachschlagebuch eignen, gelegentlich kann man es als Sammlung von Stoffen für Vorträge den Primanern in die Hand drücken. Der gute Druck und die schöne Ausstattung sind des Westermannschen Verlages würdig.

Bornecque, Henri, L. Herrig et G. F. Burguy: La France littéraire remaniée. Avec notes explicatives. Cinquante édition. Brunswick 1912. George Westermann. 8°. XIV u. 706 S. Geb. 5 M.

Der alte Herrig-Burguy hat sich seit Anfang dieses Jahrhunderts in so verschiedene Gewandungen gehüllt, daß ihre Unterscheidung nachgerade ein Studium erheischt. Der verstorbene Direktor Tendering hatte in der 47. Auflage (Monatschrift IV, 562) zur Vermittelung hauptsächlich kulturhistorischer Kenntnisse die Gesch chtsschreiber bevorzugt. Der Band von dem Umfange eines dicken Lexikons hatte wohl wenig Gegenliebe gefunden. Pariselle, den an die Lektüre auf der Oberstufe zu stellenden modernen Anforderungen entsprechend, hatte die France littéraire auf 368 Seiten (Monatschrift XI, 346) reduziert und Platz geschaffen für Texte, die nach Form und Inhalt die Autoren treffend charakterisieren. Es galt ihm dabei, Literaturzwecken zu dienen und französisches Leben und französische Kultur möglichst zur Anschauung zu bringen. Dabei wollte er auf Einzelausgaben nicht verzichten. Nun hat Bornecque gleichsam eine Jubiläumsausgabe geschaffen. Das wiederum stark angewachsene Lesebuch, das der Lektüre auf allen Klassen genügen soll, hat mit dem ursprünglichen fast nichts mehr gemeinsam. Es hat sich ausdrücklich Pariselle (Préface VI) zum Muster genommen. Beide Ausgaben sind eigenartig und haben ihre Vorzüge. Bornecque will vor allem ästhetisch bilden und läßt sich bei der Auswahl seiner Stoffe von kulturgeschichtlichen und literarischen Gesichtspunkten leiten. Höchst erfreulich ist die Mannigfaltigkeit des Inhalts; zahlreiche Schriftsteller, besonders aus der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts sind aufgenommen. Dem Drama ist ein

sehr breiter Raum zugestanden, Molière soll dem Schüler nur durch den Bourgeois Gentilhomme näher gebracht werden. — Den einzelnen Autoren geht in französischer Sprache eine kurze Würdigung ihrer literarischen Bedeutung voraus, in der das Biographische stark zurückgedrängt ist. Fortgefallen sind die größeren zusammengehörenden Einleitungen, die in den früheren Auflagen (noch bei Tendering) einem jeden Jahrhundert vorausgeschickt waren. Die Notes explicatives (über 100 S.) berücksichtigen nur veraltete, seltene oder volkstümliche Spracherscheinungen. Sehr nützlich ist die Zusammenstellung aller derjenigen Lesestücke zu einem Kapitel, die einen gründlichen Einblick in einzelne Geschichtsperioden gewähren, so z. B. erläutern acht Texte die Revolution, 17 das Zeitalter Napoleons, 13 den Krieg von 1870. — Zu erwähnen sind noch 40 gut ausgeführte Porträttafeln (statt der Landschaftsbilder bei Pariselle), ein Plan von Paris und eine politische Karte Frankreichs. Für die mustergültige Ausstattung, die bei Westermann stets so angenehm berührt, ist der Preis nicht zu hoch.

Bornecque, Henri, Röttgers, Benno, et Riehm, Th., Livre de lecture pour servir à la connaissance inductive des principaux auteurs de langue française des XVIIme, XVIIIme et XIXme siècles. Tome II. Dix-neuvième siècle (textes). Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. V. u 361 S. Dazu in Falte Notes 69 S. Geb. 4 M

Ohne Zweifel wiederum eine tüchtige Leistung der rühmlichst bekannten Herausgeber. Ihr Standpunkt und die Anlage des Ganzen sind in der Anzeige des ersten Bandes (Monatschrift XIV, 304) dargelegt worden. Eine mühevolle und peinliche Sichtung des riesigen Stoffes war nötig, um die Hauptvertreter des 19. Jahrhunderts auf etwa 340 Seiten unterzubringen. In vier Gruppen (Précurseurs du Romantisme, Le Romantisme, La Période du Réalisme 1850—80 und Période contemporaine sind die 30 Autoren gegliedert, entsprechend der kurzen literargeschichtlichen Abhandlung, die die Epoche einleitet. Es ist gleich schwer, hier eine Charakteristik der meist sehr feinsinnigen, oft sich auch als schwere geistige Kost erweisenden Texte zu geben wie ein theoretisches Urteil über die Verwendbarkeit des Buches auf der Oberstufe zu fällen. Jedenfalls gehörten viele Stücke nicht zu dem eisernen Bestand der alten Chrestomathien. Mancher Fachgenosse wird die liebgewonnenen Freunde nicht mehr finden. Daß die Auswahl einzelner Proben auf Widerspruch stoßen wird, ist klar. Die Historiker kommen z. B. nicht mehr zu Wort, Taine lernen wir nur durch einen Abschnitt aus der *Philosophie de l'art* kennen. Wird man unsern Schülern noch V. Hugos *Notre Dame* vorsetzen? — Eine sehr nützliche und angenehme Beigabe ist die synchronistische Tafel für das ganze Jahrhundert. Aus ihr wird einerseits die Entwickelung der französischen Literatur sofort klar, anderseits tritt deutlich der Einfluß der politischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Ereignisse auf die literarische Produktion zutage. (Man wird V. Hugos *Orientales* (1829) verstehen, wenn man in der ersten Spalte den Namen Navarino, 1827, liest). Endlich aber zeigt sie den Einfluß der einzelnen Literaturen aufeinander. —

Von dem Kommentar gilt gleichfalls das früher Gesagte. In ihm erläutert z. B. ein deutliches Kärtchen Zolas „La Bataille de Sedan" aus La Débâcle.

Suchier, H., und Birch-Hirschfeld, A., Geschichte der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Zweite, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Zweiter Band. Mit 90 Abbildungen im Text, 8 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Kupferätzung und 8 Faksimilebeilagen. Leipzig und Wien 1913. Bibliographisches Institut. IX u. 511 S. Geb. 10 M.

Die Empfehlung des ersten Bandes in der Monatschrift XIV, 55 enthielt eine kurze Würdigung dieser Literaturgeschichte nach Inhalt und glänzender Ausstattung. Da das Werk sich nicht nur an den Fachmann wendet, wird der zweite Band, der uns in 12 Kapiteln von der Renaissance bis in die jüngste Gegenwart führt, noch mehr seinen Weg in weitere Kreise und viele Bibliotheken finden. Und das mit Recht. Die seit der ersten Auflage erschienene Literatur ist gewissenhaft nachgetragen, und ihre wichtigsten Ergebnisse sind nach Möglichkeit eingearbeitet. Naturgemäß mußte gerade auf diesen Teil sich die Vermehrung und Neubearbeitung des Stoffes erstrecken, vor allem in dem Kapitel: Die Zeit seit 1885. Auch die Entwicklung der Kritik und der Philosophie wird verfolgt, die neueste Geschichte allerdings nur flüchtig gestreift. Damit soll jedoch kein Vorwurf ausgesprochen sein. Denn selbstverständlich konnten im Hinblick auf die Aufgabe, eine Gesamtdarstellung der literarischen Produktion zu geben, den Teilgebieten nur eine untergeordnete Besprechung gewidmet werden. Dem Forscher auf diesen Gebieten stehen ja manche treffliche wissenschaftliche Sonderarbeiten zur Verfügung, z. B. über die geschichtliche Entwicklung des französischen Romans das tüchtige und erschöpfende Werk von Wolfgang von Wurzbach (Bd. I. Heidelberg 1913). — Wir vermissen nur auf Seite 442 die Nouvelles asiatiques und die Gobineau-Gesellschaft. — Hinzugekommen sind jetzt auf 30 Seiten die sehr erwünschten „Literaturnachweise" für beide Bände, die Prof. Birch-Hirschfeld zusammengestellt hat. (Hier wird auf Seite 483 ein Hinweis auf H. Morf, Geschichte der französischen Literatur im Zeitalter der Renaissance, bereits 2. Auflage 1914, vergeblich gesucht, oder findet sich der Titel an anderer Stelle?) Eine gründliche Neugestaltung des letzten Kapitels wird nach dem Kriege eine bittere Notwendigkeit. Durch die Ereignisse. Es gilt die tiefinnerliche Unwahrheit und den geistigen Niedergang der auf den höchsten Platz der Wissenschaft und der Dichtung Frankreichs erhobenen Männer in ihrer ganzen Gemeinheit zu kennzeichnen und mit ihnen Abrechnung zu halten. Die Gelehrten, die weit über die Grenzen ihres Vaterlandes von den deutschen Professoren gefördert, die Romanschriftsteller, die in unseren gebildeten Kreisen die weitestgehende Aufnahme gefunden haben, haben sich berufen gefühlt, in nicht wiederzugebender Weise gegen die deutschen Barbaren zu Felde zu ziehen. Wir denken an den in Berlin 1903 über die Maßen gefeierten Maeterlinck („Deutschland ist der furchtbare Feind des ganzen Menschengeschlechts"), an Maurice Barrès und ihre Genossen. Dem

Philosophen Bergson ist Seite 418ff. auf breitem Raum zu viel Ehre erwiesen worden. Er vor allem dankt der deutschen Wissenschaft sein Bestes, eigentlich alles, denn W. Wundt hat ihn jüngst als Plagiator ersten Ranges an den Pranger gestellt. — Für eine Neuauflage mögen einige leichte Druckfehler gekennzeichnet sein: blâgue S. 447, Z. 4 von unten, Heloïse 281, 18; sîte 467, 20; litterature 389, 2; chûte 314, 7; esperance 444, 10 v. u ; poètiques 499, 15 v. u.; Hanoteaux 499, 25. — A. de France' Roman heißt L'Jle *des* Pingouins 436, 3 und der Held seiner Novelle ist Crainquebille 436, 5 (2 mal). So begleiten unsere besten Wünsche den schönen, prächtig ausgestatteten Band.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

a. **H. K. Steins Lehrbuch der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten.** Neu bearbeitet von Dr. Hans Kolligs, Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Neuß bzw. Trier. 1. Teil: Das Altertum (Lehrstoff der Quarta.). 9. durchgesehene Auflage. 1913. VII, 129 S. 1,60 M. 2. Teil: Römische Kaisergeschichte. Die deutsche Geschichte des Mittelalters. (Lehrstoff der Untertertia). 8. Aufl. 1914. VII, 112 S. 1,40 M. 3. Teil: Deutsche und Brandenburgisch-preußische Geschichte der Neuzeit bis 1740. (Lehrstoff der Obertertia.). 6., durchgesehene Auflage 1913. VI, 101 S. 1,40 M. 4. Teil: Deutsche und preußische Geschichte seit 1740. (Lehrstoff der Untersekunda). 5. verbesserte Aufl. 1913. VI, 138 S. 1,60 M. Paderborn, F. Schöningh. Sämtliche Teile 8°.

b. **Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.** Von Prof. Dr. Heinr. Konr. Stein. Herausgegeben von Dr. Hans Kolligs 1. Band: Das Altertum bis zur römischen Kaiserzeit. (Lehrstoff der Obersekunda.) 15. verbesserte Aufl. 1915. VIII, 289 S. 2,80 M. 2. Band: Römische Kaisergeschichte. Das Mittelalter. Die Neuzeit bis 1648. (Lehrstoff der Unterprima). 13. verbesserte Aufl. 1914. X, 298 S. 2,80 M. 3. Band: Die neure Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart. (Lehrstoff der Oberprima.) 13. verbesserte Aufl. VIII, 323 S. 2,80 M. Paderborn 1915. F. Schöningh. Sämtliche Teile 8°.

c. **Lehrbuch der Geschichte für die Quinta höherer Lehranstalten.** Von Dr. Hans Kolligs. Unter Mitwirkung von Oberlehrer Dr. Georg Lamay. Grundzüge der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis zur Gegenwart. Mit Bildnistafel. VI, 95 S. Paderborn 1916. F. Schöningh. 8°. 1,70 M.

Die Neubearbeitung des Lehrbuchs für die Mittelklassen zeigt im wesentlichen kaum Veränderungen gegen die vorhergegangene Auflage. Zu loben ist die Ausstattung, namentlich die Anwendung des großen Drucks, auch für den Anhang, die Zeittafeln. Dasselbe gilt von dem altbewährten Lehrbuch für die Oberklassen. In dessen dritten Teile ist auch schon der Weltkrieg, wenigstens sein Verlauf im Jahre 1914 dargestellt. Die Vermehrung des Stoffes gebot Kürzungen in früheren Abschnitten. Sie wurden mit Recht bei der außerdeutschen Geschichte vor 1740 vorgenommen, müssen künftighin aber

auch bei der großen französischen Staatsumwälzung und den Koalitionskriegen in Anwendung kommen.

Den Teil für die Quinta rief, wie ähnliche Leitfaden, der Ministerialerlaß vom 2. September 1915 ins Leben. Der Lehrstoff war durch die Verordnung gegeben. Die Darstellung verfällt nicht in den einst beliebten, der heutigen Jugend selbst nicht schmeckenden Ton der Erzählung für Kinder. Es handelt sich beim Unterricht nicht um Geschichtchen, sondern um Geschichte. Das Büchlein wird seinen Zweck erfüllen.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie. Herausgegeben von W. Sieglin. Heft 25—29. Heft 25 u. 26: Dr. Hans Philipp, Die historisch-geographischen Quellen in den etymologiae des Isidorus von Sevilla. III u. 80 S. 3 M. 236 S. 8 M. Heft 27 u. 29: Prof. Dr. Ludwig Schmidt, Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung II 2. Mit einer Karte. 220 S. 4 M. 366 S. 5 M. Heft 28: Ferdinand Strenger, Strabos Erdkunde von Libyen. 8°. Berlin 1912—1915. Weidmannsche Buchhandlung. 5 M.

Je mühevoller die Tätigkeit auf dem Gebiete der historischen Geographie durch die Verschiedenartigkeit der Quellen ist, desto verdienstlicher ist sie, weil sie unfruchtbaren Boden in urbares Ackerland der Wissenschaft umwandelt. Darum hat das „Organ", das die Arbeiter zu gemeinsamem Schaffen sammelt, an sich schon Anspruch auf Dank der Historiker, Geographen und Philologen und sichert den Einzelarbeiten von vornherein freundlichen Empfang. Bewähren sich diese, wie die in den fünf vorliegenden Heften, richtiger gesagt Bänden, als tüchtig, so sieht die Wissenschaft sich stets zu ihrer Benutzung angewiesen. H. Philipp beschränkt sich nicht auf die Untersuchung der historisch-geographischen Quellen in den Etymologien des Isidor, sondern liefert dazu auf Grund sorgfältiger Vergleichung der Handschriften und unter gewissenhafter Benutzung der Literatur eine gute Textausgabe der Bücher historisch-geographischen Inhalts mit jedesmaliger Angabe der planmäßig ausgeschriebenen Quellen und der Parallelstellen. Im Gegensatz zu K. Miller und Müllenhoff zeigt er, daß Isidor sein Material nicht an der Hand einer Karte, sondern literarischen Quellen folgend, in der Hauptsache nach Hieronymus und Orosius, angeordnet hat. Die unmittelbaren Vorlagen teilt er in vier Gruppen: 1. Kirchenväter; außer den beiden genannten sind es Ambrosius, Hegesippus, Augustinus. 2. Scholiasten und zwar Donat und Servius; auf diese lassen sich Berührungen mit andern Scholien zurückführen. Dazu kommt das Glossar des Placidus. 3. Prosaiker: Sallusts Historien, Plinius, Solin, Justin, vielleicht Florus, der jüngere Hygin, Sextus Ruf. Festus. 4. Dichter: hauptsächlich Vergil. Ein ausführlicher Verzeichnis der vorkommenden Namen und wichtigen Wörter wie z. B. abyssus, aestiva loca, domus, inferi, alluvium, diluvium wäre zum Nachschlagen noch bequemer, wenn wenigstens II S. 196 die Seiten angegeben wären, wo die Bücher und deren Kapitel beginnen. Jetzt hält das Suchen sehr auf.

Ferdinand Strenger behandelt im ersten Teil seiner Arbeit die Ent-

deckungsgeschichte Libyens nach den beiden ersten Büchern von Strabos Geographika und versucht durch diese Betrachtung der Arbeitsweise des fleißigen, aber unkritischen Schriftstellers die Forschung für die geographische Homer-Exegese des Altertums, für Polybius und Posidonius weiterzuführen. Den Hauptteil bildet die quellenkritische Untersuchung der strabonischen Erd- und Länderkunde von Libyen im 17. Buche. Sie ergibt, daß der Mosaikarbeiter seine Beschreibung der Küste aus Artemidor und Eratosthenes, seine Nachrichten über Land und Bewohner aus Posidonius geschöpft, in seine Darstellung aber auch gelegentlich sonstige Lesefrüchte eingefügt hat, ohne über etwaige Widersprüche Aufklärung zu versuchen.

Die Fortsetzung der Geschichte der deutschen Stämme von L. Schmidt beschäftigt sich mit den Herminonen, zu denen auch die Angrivarier zu rechnen sind. Zuerst werden also diese und die ihnen benachbarten Cherusker behandelt. Dann folgt die Geschichte der Sweben in den sechs Kapiteln Vorgeschichte, Markomannen und Quaden, Bayern, das spanische Swebenreich, Semnonen und Alamannen, Hermunduren und Thürimger.. Den Schluß bilden die Chatten, deren Name eine geraume Zeit ganz aus der Überlieferung schwindet, weil sie aller Wahrscheinlichkeit nach zu den Franken gehörten, und erst im 8. Jahrhundert wieder erscheint in der Form Hessi, Hassi und Haessones. Daß die Ergebnisse der neuesten Forschungen berücksichtigt sind, bedarf bei einem so gründlichen Arbeiter, wie es L. Schmidt ist, kaum besonderer Erwähnung. Nicht mit Unrecht erhebt er gegen die Bevorzugung des Florus Einspruch, bezeichnet sie aber etwas scharf als „lediglich in moderner perverser Neuerungssucht begründet" (S. 113). Derartige Ausdrücke sollten gediegene wissenschaftliche Leistungen nicht verunzieren. Von neuem weist er Versuche, den Namen (cognomen) „Arminius" auf römischen Ursprung zurückzuführen, zurück und hält an der deutschen Herkunft „Ermino (Erminmer)" und dergleichen fest (siehe seinen Aufsatz in Bartschs Germania XXXVI S. 315f. 1891), lehnt aber mit Recht die Gleichsetzung mit Hermann (Hariman, Harmen) ab (S. 106) und will nichts von der Gleichung Armin=Siegfried wissen. Ob er den ersten Teil des Namens Hermunduren (S. 328), das „vielfach zur Verstärkung verwendete ermuna (sonst auch ermina, ermana)" mit ermino zusammenbringt, sagt er nicht ausdrücklich, doch läßt es sich vermuten. Die germanische Herkunft des Namens scheint mir aber noch ebenso wenig sicher, als die römische, ja minder wahrscheinlich. Denn wenn z. B. Arminius latinisierter germanischer Name wäre, so müßte man doch die germanische Form mit ziemlicher Sicherheit bestimmen können. Hätte der Fürst etwa Ermino geheißen, dann wäre der Römer schwerlich dazu gekommen, diesen Namen zu verändern und mit einer Endung us oder ius zu versehen, deren er nicht bedurfte. Erminmer hätten die Römer einfach zu Erminmerus gemacht; das zeigen die Namen Inguiomer, Segimer, Chariomer. Man muß jedoch Kossinna (Indogermanische Forschungen II 178. 1893) und L. Schmidt (S. 106) zustimmen, wenn sie fordern: „Wer Arminius für römisch hält, hat nachzuweisen, welcher Sinn in der Wahl dieses Beinamens gelegen haben könne. Bei den Cheruskern Flavus und Italicus, deren Beinamen auf eine

körperliche Eigenschaft bzw. auf das Geburtsland hinweisen, ist dieser Sinn deutlich erkennbar, bei Arminius wäre es nicht der Fall." Deutlich für uns allerdings nicht, und dennoch vielleicht annähernd zu bestimmen, wenn man gerade von der Benennung seines Bruders als des „Blonden" ausgeht. Sollte nicht auch Arminius seinen römischen Beinamen einer auffallenden körperlichen Eigenschaft und zwar wie Flavus der Farbe seines Haares verdanken? Bei Strabo, Dio, Florus, Frontin wird er Armenios, Armenius genannt, und Strabo war sein Zeitgenosse, ist somit der beste Zeuge für den Namen, der wohl erst später zu Arminius wurde Strabo gibt nun im 11. Buch (9, 529) bei Armenien an: *Καὶ ἄλλα δ'ἐστὶ μέταλλα καὶ δὴ τῆς σάνδικος καλουμένης, ἣν δὴ καὶ Ἁρμένιον καλοῦσι χρῶμα ὅμοιον κάλχῃ.* Bei Varro r. r. III 2, 4 steht „minium aut armenium". Auch bei Plin. n. h. XXXV, 28 und Vitr. arch. VII 9 kommt armenium als Farbe vor, hier als ein gewisses Blau, bei Strabo offenbar als zinnoberrot. Entweder erhielt also der germanische Führer seinen römischen Namen von dem eigentümlichen Blau der Augen oder, was wahrscheinlicher ist, von dem grellen Rot seines Haares. Wie sein Bruder „Blondkopf" genannt ward, so hieß man ihn den „Rotkopf", als der er selbst bei den „rutilae comae" (Tac. Germ. 4) seiner Landsleute hervorstach. Färbte er gar nach Landessitte (Sueton C. Caes. Cal. 47. Amm. Marc. XXVII 2,2. Plin. XXVIII 51), wie es doch denkbar ist, sein Goldhaar, dann läßt sich der römische Name erst recht begreifen, und es hindert nichts, in seinem Träger, dem Sohne eines „Segimer", den „Siegfried" der Sage zu erkennen, ist dieser Name auch das einzig historische, was von dem Nationalhelden noch im Gedächtnis seines Volkes fortlebte.

Münster i. W. S. P. Widmann.

Meister Johann Dietz, Des großen Kurfürsten Feldscher und Königlicher Hofbarbier. Nach der alten Handschrift in der Königlichen Bibliothek in Berlin zum ersten Male in Druck gegeben von Ernst Consentius. Ebenhausen bei München 1915. Wilhelm Langewiesche-Brandt. 368 S. 1,80 M.

Es wird uns hier — für einen unglaublich billigen Preis — die erste Veröffentlichung einer fast zweihundertjährigen Handschrift aus der Königlichen Bibliothek in Berlin dargeboten. Es handelt sich um die Denkwürdigkeiten des Feldschers und Hofbarbiers Johann Dietz, der in der Zeit des Großen Kurfürsten ein arbeitsames, oft sehr abenteuerliches Leben gelebt und dieses als alter Mann mit derber Anschaulichkeit und viel Humor erzählt hat. Die Denkwürdigkeiten lesen sich wie ein kurzweilig geschriebener Roman, der aber den Wert der Wirklichkeit in sich trägt. Für den Geschichtslehrer wird das Buch kulturgeschichtliche Belehrungen in Hülle und Fülle darbieten. Für Schüler würde es nicht gerade zu empfehlen sein. Das beweist schon der Titel, den Meister Johann Dietz seinem Buche gegeben; er lautet also: „Die getreue, von ihm selbst gemachte Beschreibung seines Lebens, item alles dessen, was er wider die Türken, am Nordpol, in deutschen Gauen und Gassen, unter Soldaten, Räubern und Bürgern, Jungfern und Gespenstern, endlich in seiner Vaterstadt Halle mit zweien Frauen erfahren und so auf dieser Welt insgesamt hat leiden müssen".

Das Buch ist mit zahlreichen authentischen Bildern aus der Zeit des Meisters geschmückt, zu deren Veröffentlichung die Königliche Bibliothek und das Königliche Kupferstichkabinett zu Berlin und das Städtische Museum zu Halle ihre Genehmigung erteilt haben.

Dieser Bildschmuck hebt den Wert des Buches, da er nicht phantastische, sondern historische Bedeutung hat.

Der Krieg 1914/16. Werden und Wesen des Weltkriegs, dargestellt in umfassenderen Abhandlungen und kleineren Sonderartikeln. Unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner herausgegeben von Dietrich Schäfer. Erster Teil. Mit vielen Karten, Plänen, Kunstblättern, Textbildern und Beilagen. Leipzig und Wien 1916. Bibliographisches Institut. 440 S. Geb. 10 M.

Ein ungemein reichhaltiges Buch. Es bringt über hundert Einzelabhandlungen hervorragender Fachmänner aus allen Wissensgebieten, die der Krieg berührt, daneben zahlreiche kleine Beiträge über die Ereignisse und Wandlungen geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Art, die belehren über die durch den Krieg bedingten Neuerungen im gesamten Heer- und Marinewesen, über den Umschwung im Wirtschaftsleben der Völker, über die einzelnen Kriegsbegebnisse und die führenden Männer der beteiligten Staaten. Der Geschichte und Politik der am Kriege beteiligten Länder, der Geographie der Kreigsschauplätze und der gesamten Kriegsgeschichte wird eingehende Behandlung zuteil. Die Kriegstechnik findet im weitesten Umfange Darstellung, ebenso wie die Fragen der Welt- und Volkswirtschaft, des Rechts- und Bildungswesens — kurz, es ist wohl kaum ein Gegenstand oder eine Frage, die mit dem Weltkriege zusammenhängen, vergessen. Anordnung und Auswahl hat wohl der Herausgeber Dietrich Schäfer getroffen, der durch seine staunenswerte Sachkunde und seinen bewundernswerten Fleiß am meisten berufen war, ein solches Werk in die Hand zu nehmen. Der erste Band entspricht denn auch allen Erwartungen, die man an ein solches Werk stellen kann. Um einen Einblick in Stoff und Aufbau zu geben, führe ich die ersten sieben Abhandlungen an: Dietrich Schäfer, Von deutscher Art, Weltlage und Kriegsursachen; Gottlob Egelhaaf, Der Dreibund; Dietrich Schäfer, Deutschlands politische Stellung; Prof. Rachfahl, Die politischen Parteien Deutschlands; Dietrich Schäfer, Deutschtum im Auslande, Österreich-Ungarn.

Die bildlichen Darstellungen und Karten sind sehr reichlich und machen der Buchhandlung alle Ehre. Ein genaues Inhaltsverzeichnis erhöht den Gebrauchswert des Buches. Man darf mit guten Erwartungen der Fortsetzung des Werkes entgegensehen.

Berlin. A. Matthias.

Schneider, Prof. Dr. **Gust. Ad.** Schulgesundheitslehre. Leipzig. Klinkhardt VIII. 120. 8°. geb. 2,60 M.

Der Ruf nach angewandter Wissenschaft ergreift immer neue Gebiete. Hier haben wir zum ersten Male eine angewandte Hygiene. Und da sie zur rechten Zeit

erscheint, wird ihr eine freundliche Aufnahme sicher sein. Bescheiden nennt der Verfasser im Schlußsatz das Büchlein eine Kriegsgabe zur Beachtung in kommender Friedenszeit. Es ist geschrieben für angehende Lehrer; es will sie veranlassen, einmal während des Unterrichts zu keiner Zeit die Gesundheit der Schüler aus dem Auge zu verlieren und dann mit Hilfe der Anregungen selbständig statistischen Stoff auf gesundheitlichem Gebiete anzusammeln.

Da als erstrebenswertes Ziel eine gesunde, widerstandsfähige Jugend aufgestellt ist, und alle Kapitel den Stempel erprobter Erfahrung tragen, kann das Buch nicht bloß den Seminaristen auf das wärmste empfohlen werden.

Schnell, Heinrich. Als sie mannbar wurden. Cassel 1915. Furche-Verlag. 163 S. 8°. 1,80 M.

Daß sexuelle Aufklärung nötig ist, wird von einsichtigen Volksfreunden besonders nach den Erfahrungen dieses Krieges nicht mehr bestritten. Zweifelhaft bleibt nur, wann und wie sie einsetzen und wer sie geben soll.

Schnell, der schon durch ähnliche Schriften bekannt ist, erwartet sie von den Eltern und schreibt deshalb für diese. Ein Vater muß wissen, wann sein Sohn, eine Mutter, wann ihre Tochter durch Belehrung zu schützen sind. Weil der Zeitpunkt für alle Menschen verschieden ist, kann rechtzeitig weder Lehrer noch Schularzt helfen. Zu dem jedem Jungmann bevorstehenden sexuellen Kampfe muß er früh gerüstet sein. Die Kampfmittel sind Willensstärke, Charakterfestigkeit, Gewöhnung an das Schickliche, an Abscheu vor dem Unanständigen und nicht zuletzt das religiöse Empfinden: Wisset Ihr nicht, daß Ihr ein Tempel Gottes seid und der Geist Gottes in Euch wohnet?

Nicht ohne gute Wirkung wird auch jeder Jüngling diese Schrift lesen, welche einem pflichttreuen Vater die Liebe zu seinen ins Feld ziehenden Söhnen eingab.

Seebaum, Bakterienkunde und Seuchenbekämpfung in der Schule. Hannover. Hahnsche Buchhandlung. 86 S. 8°. Geb. 1,50 M.

Die beste Bekämpfung einer Seuche ist die Aufklärung über ihre Entstehung und Verbreitung. Darum ist ohne die Schule ein wirksamer Schutz gegen die Seuchengefahr nicht möglich. Die vorliegende sehr zeitgemäße Schrift ist dabei für den aufklärenden Lehrer ein zuverlässiger Führer.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe). Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 5 M., Einzelheft 90 Pfg. Probeheft portofrei (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer).

Aus dem Inhalt des zweiten Aprilheftes: Zwei Botschafter und verschiedene Gedanken. Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Die schwedische Margret. Eine Kriegs- und Hexengeschichte aus Nordschleswig. Von Erich Schlaikjer. (Fortsetzung.) — Vlamiand frei! Von Oberfparrer A. Schowalter. — Sieger Früh.ing. Von Inge Karsten. — Vertrauliches und Erbauliches aus Michels Waschküche. Von J. F. Frhrn. v. Grotthuß. — Genug von Amerika! — Friedrich List, Deutschlands Retter. Von Dr. Georg Biedenkapp. — Monroedoktrin und Weltpolitik. Von Otto Corbach. — Die Vlamen. — Seit wann verriet uns Italien? Von Dr. Justus Schoenthal. — Wie lange noch? Von Walter Jäger. — Höchstpreis für Bilder. Von K. St. — Meister der Klaviermusik aus der vorklassischen Zeit. Von H. Oehlerking. — Albert König und Ferdinand Steiniger. Von K. St. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen.— Notenbeilage.

Aus dem Inhalt des ersten Maiheftes: Das Erlebnis des Großen. Von Hans von Wolzogen. — Die schwedische Margret. Eine Kriegs- und Hexengeschichte aus Nordschleswig. Von Erich Schlaikjer. (Fortsetzung.) — Vision. Unter den Kanonen von Verdun. Von Ernst Martin Ziegler. — Über Annexionen. Von Karl Hildebrand-Leipzig. — Des Zar-Befreiers letzte Fahrt. (1. März 1881.) Von Wolfgang Kraus. — Christus und der Sommesoldat. Von Franz Groebbels. — Im Kessel der russischen Revolution. — Dickens über englische Herrscher. — Die Politik des Dollars. Von G. Buetz. — Englisch-Frankreich. — Ein Lieferungszwang für Butter und anderes. Von A. Z. — Und den haben sie gemordet! — „Die lustigen Nibelungen." — Das Land Goethes 1914—1916. Von K. St. — Brief eines Künstlers an einen Geistlichen. Von Paul Rieß. — Tanzpaläste und Musik-Cafés. Von Dr. Georg Göhler. — Türmers Tagebuch: Der Krieg:. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Internationale Rundschau.** 2. Jahrgang. Sechzehntes Heft.

Siegmund Feilbogen, Zur Friedensbotschaft. — Henri Guilbeaux, Die Friedensbewegung in Frankreich. — Alexander von Gleichen-Russwurm, Der erste Pazifist. Rose Silberer, Träume, die der Erfüllung harren. — Briefe aus England und Holland. — Felix Beran, Dokumente der Menschlichkeit.

3. Jahrgang. Erstes Heft: Dr. Paul Nathan, Die Menschlichkeitsfrage des Friedens. — Lujo Brentano, Das Friedensangebot — Der englische Standpunkt. — Dr. E. Dick, Ein moderner Aristophanes. — Hans von Kahlenberg, Das Friedensangebot und die Frauen.

3. **Dürerschule.** Zeitschrift des Bundes Dürerschule E. V. Verlag von G. May, Nachf. F. Ehrenklau. Lauterbach in Hessen. Erster Jahrgang. Heft 3.

Aus dem Inhalt: G. H. Neuendorff, Müller-Lyer. — G. H. Neuendorff, Kulturpolitik und freie Schule. — G. Fils, Politische Erziehung der Jugend. — L. Frost, Elternwille und Kindeswille.

4. **Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht.** Herausg. von Heinrich Spanuth, Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen. Zehnter Jahrgang 1917. Preis halbjährlich 3 M.

Inhalt des ersten Heftes: Neue Zeit. Von H. Spanuth. — Stimmungskräfte im Religionsunterricht. Von Professor D. Niebergall. — Religionskundliche Exkursionen. Von Prof. Dr. Hans Pöhlmann. — Neue Kraft. Von Prof. Ehringhaus. — Krieg und Religions-Unterricht. — Parallelen aus der israelitisch-jüdischen Geschichte zu unseren Tagen. Von E. Oechsler. — Der Religions-Unterricht im Krieg und der Krieg im Religions-Unterricht. —

5. **Monatschrift für Schulgesang.** Verlag von G. D. Baedeker in Essen. Preis für 3 Hefte vierteljährlich 1 Mark),

Inhalt aus Nr. 10/XI: Richard Wicke: Tonmaß, Harmonielehre und reine Stimmung. (Fortsetzung). — Otto Fichtner: „Der gute Kamerad". — A. von Oettingen: Die Vor-

bereitung zur harmonischen Deutung in reiner Stimmung. — M. Steege: Geschmackskunst.

6. **Georg Buchwald,** Martin Luther. Eine Erzählung von seinem Leben und Wirken. Den deutschen evangelischen Kindern dargeboten. Verlag des Evangelischen Bundes, Berlin W 35. 48 Seiten. Preis 25 Pf., in Partien billiger.

Eine prächtige Gabe zum Reformationsjubiläum! Recht geeignet zur Verteilung an unsere Schüler! In volkstünlicher und eindringlicher Sprache wird das Leben und Wirken des großen Mannes ganz vortrefflich geschildert. Wbr.

7. **Bertha Schmidt,** Cours Préparatoire de Littérature Française. Weinheim u. Leipzig 1916. Fr. Ackermann. VIII u. 78 S. Geb. 1 M.

K. Kaiser, Précis de l'Histoire de le Littérature Française depuis la formation de de la longue jusqu'ànos jours. Quatrième édition. Revue et augmentée par Helene Lübke. Weinheim u. Leipzig 1916. Fr. Ackermann. VIII u. 160 S. Geb. 1,75M.

In Nr. 1 hat die durch zahlreiche ähnliche Unterrichtswerke bereits bekannte Herausgeberin aus ihrem Préeis de la Littérature Française zur ersten Unterweisung in der Literaturgeschichte einen Auszug von 74 Lesestoffen besorgt. An eine gedrängte Darstellung der einzelnen Periode schließen sich die Biographien der Autoren und Inhaltsangaben der für sie charakteristischen Romane oder Dramen an. Letztere werden dem Lehrer besonders willkommen sein. Das Mittelalter ist auf 7 Seiten, hauptsächlich durch die Analysen der Chanson de Roland, des Roman de la Rose und des Roman du Renard, genügend gewürdigt. Das Büchlein, das sich auf das Nötigste beschränkt, wird die gewünschten Dienste tun. Ebenfalls für die Oberklassen bestimmt, aber viel höher gehenden Forderungen Rechnung tragend und daher mehr noch für den Privatgebrauch Erwachsener zu empfehlen ist N. 2. Diese 4. Auflage des Précis des verstorbenen Direktors Kaiser-Barmen, die Frl. Lübke besorgt hat, unterscheidet sich von den früheren durch die Weiterführung der Literaturgeschichte bis auf unsere Zeit seit 1850, mit welchem Jahre Kaiser abschloß. Deshalb ist ein 6. Kapitel hinzugefügt. Im allgemeinen hielt sie sich an den alten Rahmen und die Grundsätze Kaisers. Um nur erstklassigen Stil zu bieten, hat auch sie mehr oder weniger die Texte den besten Literarhistorikern wörtlich entnommen. Von Inhaltsangaben ist abgesehen. Bdt.

8. **Kaiserworte** Ausgewählt v. Dr. Friedrich Everling. Berlin 1917. Trowitzsch u. Sohn. 247 S. Geb. 2,50 M.

Aus der reichen Fülle der kaiserlichen Reden gibt Everling eine Auslese besonders charakteristischer Worte. Er zeigt uns den Kaiser, den Landesherrn, den Friedenskaiser und den obersten Kriegsherrn. Die einzelnen Worte sind durch kurze Übergänge verbunden Die eigenartige, bedeutende Persönlichkeit des Monarchen stellt sich dem Leser in ihrer Vielseitigkeit dar.

9. **Deutsche Zukunft.** Grüße der Deutschen Hochschulen an ihre Bürger im Felde auf das Jahr 1917. Handschriftlich wiedergegeben, mit einem Vorwort des Chefs des stellvertretenden Generalstabs der Armee Generalleutnant Freiherr von Freytag-Loringhoven. Herausgegeben vom Deutschen Studentendienst 1914. (63 S.) gr. 8°. Berlin 1917. Furche-Verlag. Preis 1 M.

Diese etwa 50 Grüße bilden ein Zeitdokument von eigenem Reiz. Die sehr geschmackvolle Ausstattung stammt von Prof Ehmcke-München. Die alten, historischen Siegel sind besonders hübsch. Da die Schreiber naturgemäß im Ganzen dasselbe zu sagen haben, so wirkt der Inhalt etwas monoton.

10. **Lug ins Land.** Siebente Liebesgabe deutscher Hochschüler 36—47. Tausend. Berlin. Furche-Verlag. 250 S.

Aus dem Inhalt: Unsere Flugzeuge vor und in dem Kriege. Von Prof. W. Schliek. — Geschichte des Unterseebotes von Tjard Schwarz. — Technik und Kunst von Prof. Kammerer. — Stille und Kraft v. P. Schrenk. — Verfassung, Herrscherhaus und Staatsgrundgesetze Rußlands von E. Uetrecht. — Der finnische Meerbusen und seine Schären von demselben. — Die Kultur im Baltenlande von H. v. Revelstein. — Aus Polens Geschichte, Kultur und Kunst von Maria Maresch. — Der Belgische Staat von E. Uetrecht. — Vlämische Kultur v. Leo Schwering. — Alte deutsche Spiele von Direktor Fritz Jahn. — Die Geldkraft der kriegführenden Staaten von Dr. G. Briefs. Freundschaft mit Arbeitern von Lic. F. Siegmund-Schultze. — Zufallsphilosophie von Prof. Friedrich Lienhard.

11. **Prof. Grosse,** Kartenlesen. Derselbe. Geländekunde. Stuttgarter Bilderbogen. Heft 12 und 13. Stuttgart, Franckh'sche Verlagsbuchhandlung. Geh. je 25 Pf.

Eine praktische, knappe Einführung! Sie dürfte vorzugsweise der militärischen Vorbildung Jung-Deutschlands dienen. Doch wer, ob jung oder alt, liest heute keine Karten?

12. **„Kriegs-Diktate"** zu den Paragraphen der Regeln für die deutsche Rechtschreibung. Von Dr. Karl Weitzel. Verlag von C. Heinrich. Dresden. Preis 1,60 M.

Das Heft enthält 60 Diktate, die durchweg der Kriegsliteratur und der Tagespresse entnommen sind. Ob es sich empfiehlt,

den großen Krieg unsern Jungen auch im Zeichen der Rechtschreibung zu bringen? Ich möchte es bezweifeln. An sich sind die Diktate durchaus brauchbar.

13. **Kriegs- und volkswirtschaftliche Rechenaufgaben.** Eine Ergänzung zu allen Rechenbüchern, insbesondere zu denen für höhere Schulen von Thaer u. Rouwolf. Breslau 1917. Ferdinand Hirt. 25 Pf.

Das Heft ist nach Unterrichtsstufen und Sachgebieten geordnet (z. B. die Kriegsmarine, Ausland- und Hilfskreuzer, Gefangene u. Beute, die Reichsbank, Geschütze und Geschosse, U-Bootkrieg und Mangel an Schiffsraum, Verzinsung der Kriegsanleihen usw.).

14. **Was kann der Sekundaner und der Primaner werden?** Von Lyzealdirektor Dr. Ernst Hartmann. Stuttgart. Union deutsche Verlagsgesellschaft. Geb. 1,25 M.

Ein neues Bändchen der bekannten Sammlung „Illustrierte Taschenbücher für die Jugend"! Anforderungen und Aussichten aller Laufbahnen im Reichs- Staats- und Kommunaldienst, die die Reife für Sekunda oder Prima voraussetzen, werden unter Berücksichtigung der neuesten Bestimmungen knapp und klar geschildert.

Wbr.

V. Verschiedenes.

Erklärung.
Gymnasium und Realanstalten.

Wir erhalten mit der Bitte um Veröffentlichung die folgende Erklärung:

Die Unterzeichneten sehen sich zu ihrem lebhaften Bedauern genötigt, gegen die jüngst veröffentlichte Erklärung von Professoren der Leipziger Universität Stellung zu nehmen, weil diese Erklärung darauf hinaus läuft, die Realanstalten als nicht geeignete Vorbereitungsstätten für das Studium der „Geisteswissenschaften" zu bezeichnen. Diese Erklärung setzt sich in einem scharfen Gegensatz zu dem kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900, der für die Realanstalten die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung auch in Bezug auf das Studium der „Geisteswissenschaften" grundsätzlich ausgesprochen hat. Durch diese „magna charta libertatum", wie ein hervorragender Schulmann den kaiserlichen Erlaß einst treffend genannt hat, wurde dem höheren Schulwesen in Preußen und Deutschland wieder neues Leben eingeflößt, während es früher infolge der Monopolstellung der Gymnasien in seiner Entwicklung gehemmt war und zu verkümmern drohte. Indem dieser Erlaß, der sogar für das Ausland vorbildlich geworden war, den unanfechtbaren Grundsatz verkündete, daß jede der drei höheren Lehranstalten, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, sich in ihrer Eigenart, die auch nach unserer Meinung nicht angetastet werden darf, völlig frei und ungebunden entwickeln müsse, wenn das höhere Schulwesen nicht auf die Dauer hinter der allgemeinen Kulturentwicklung in beklagenswerter Weise zurückbleiben solle, hat er in der Tat befreiend und befruchtend auch auf das Studium der „Geisteswissenschaften" eingewirkt; denn die bisherigen Ergebnisse der Prüfungen in der Philologie und der Jurisprudenz, wie sie amtlicherseits festgestellt worden sind, haben darüber keinen Zweifel gelassen, daß die Abiturienten der Realanstalten in ihren Leistungen den Gymnasialabiturienten, wenn nicht überlegen, so doch zum mindesten gewachsen sind.

Wenn aber etwas die hohe Bedeutung der auf den Realanstalten vermittelten Bildung für unser ganzes nationales und kulturelles Leben erwiesen hat, so ist es der Weltkrieg, in dem die höchsten geistigen Leistungen unseres Volkes ohne die Fortschritte der Naturwissenschaften, denen gerade auf den Realanstalten der weiteste Spielraum gewährt ist, nie und nimmer möglich gewesen wären, Leistungen, die von der Geschichte dereinst als die glänzendsten Triumphe des deutschen Geisteslebens unserer Tage werden

anerkannt werden. Denn daß das deutsche Geistesleben der letzten Jahrzehnte vornehmlich den Naturwissenschaften und ihrer Anwendung seine Befruchtung und Erneuerung verdankt, bedarf keiner Darlegung, und es erscheint uns überhaupt irreführend, einen Gegensatz zwischen „Geisteswissenschaften" und „Nicht-Geisteswissenschaften", d. h. Naturwissenschaften, in diesem Sinne zu konstruieren.

Die Unterzeichneten erblicken daher in der Gleichberechtigung der Realanstalten, die übrigens in ihrer praktischen Durchführung immer noch nicht von allen Fesseln befreit ist, im Gegensatz zu der Erklärung der Leipziger Professoren nicht nur keine Gefahr für die Zukunft unseres deutschen Geisteslebens, sondern sie betrachten sie als einen erfreulichen Fortschritt, der schon jetzt seine Früchte zu tragen beginnt und dies in Zukunft erst recht tun wird, wenn einmal die letzten Schranken gefallen sind, die der völlig freien Entwicklung der Realanstalten auch heute noch tatsächlich entgegenstehen.

Dr. Beumer, Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Vereins zur Wahrung der gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen im Rheinland und Westfalen und der Nordwestlichen Gruppe des Vereins deutscher Eisen- u. Stahlindustrieller in Düsseldorf.

Dr. Th. Diehl, Vorsitzender der Vereinigung deutscher Chemiker.

Prof. Richard Eickhoff, Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses, Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins (Verein für Schulreform).

Oberrealschuldirektor Dr. Ellenbeck, Vorsitzender des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens.

Prof. Dr. Timerding, Rektor der technischen Hochschule in Braunschweig, Vorsitzender des Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

Geh. Kommerzienrat Julius Vorster, Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses, Vorsitzender des Vereins der Industriellen des Regierungsbezirks Köln.

Auch dieser Erklärung gewähre ich gern Aufnahme, möchte aber von dem Abdruck weiterer Erklärungen, wie sie von anderen Universitäten sich Leipzig anschließen, auch mit Rücksicht auf den immer fühlbarer werdenden Mangel an Papier, Abstand nehmen. Erklärungen tun's ja auch nicht, sondern tüchtige, von Vorurteilen und jeglicher Bequemlichkeit freie Arbeit. Durch sie gestärkt wird der Aufstieg jeglichen Talentes schon seinen Weg finden, von dem ihn „Erklärungen" irgend welcher Art nicht abschrecken mögen.

Matthias.

An die Historiker Deutschlands.

Die Reichsdeutsche Waffenbrüderliche Vereinigung E. V., die bereits vielfach erfolgreich in die Öffentlichkeit getreten ist, rechnet zu ihren wichtigsten Aufgaben eine Aufklärung in Wort und Schrift über den politischen, wirtschaftlichen und geistigen Entwicklungsgang der Staaten und Völker unserer Verbündeten, zunächst insbesondere Österreichs und Ungarns.

Zur Lösung dieser Aufgabe sind in erster Linie die Geschichtsforscher und Geschichtslehrer berufen. An sie alle wendet sich der Historiker-Ausschuß der Reichsdeutschen Waffenbrüderlichen Vereinigung E. V. mit der Bitte um ihre Mitwirkung.

Als Mittel zur Erreichung des erstrebten Zwecks wird zuvörderst eine auf die politische und kulturelle Eigenart näher eingehende Behandlung des Werdegangs der Österreichisch-Ungarischen Monarchie in den Vorlesungen unserer Hochschulen und im Unterricht unserer höheren Lehranstalten ins Auge gefaßt. Sodann soll Anregung zu zweckdienlichen Vorträgen auf den Tagungen der Vereinigung gegeben werden, zu denen reichsdeutsche sowie österreichische und ungarische Mitglieder gehören: Historikertag, Philologentag, Gesamtverein deutscher Geschichts- und Altertumsvereine, Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Verband deutscher Geschichtslehrer usw. Sehr großes Gewicht muß zudem auf die Förderung der gehegten Absichten durch die Fach- und Schulliteratur gelegt werden. Für eine entsprechende, über Deutschland belehrende Tätigkeit auf Seiten Österreichs und Ungarns bürgen die der Reichsdeutschen gleichartigen dortigen Waffenbrüderlichen Organisationen.

Wir erhoffen von einem auf alles dieses gerichteten Zusammenwirken zwischen Deutschland, Österreich und Ungarn eine fruchtbare Pflege des gegenseitigen Verständnisses und Sicheinlebens, die dazu beitragen wird, unserem in heißem gemeinsamen Kampf erprobten Bunde einen unlösbaren Halt für alle Zeit zu gewährleisten.

Zur Verfolgung dieses Zieles bedarf es der tätigen Mitwirkung aller deutschen Historiker. Leihen Sie uns hierzu Ihre wertvolle Unterstützung! Diese Bitte ergeht zugleich an die Vereinigung der Historiker, deren jede, zufolge § 5 und 6 unserer Satzungen, körperschaftliches Mitglied werden kann.

Beitrittserklärungen und alle anderen Zuschriften werden an die Geschäftsstelle der Reichsdeutschen Waffenbrüderlichen Vereinigung E. V., Historiker-Ausschuß, erbeten.

Der Historiker-Ausschuß
der Reichsdeutschen Waffenbrüderlichen Vereinigung E. V.:

Professor Dr. C. Rethwisch, Geh. Reg.-Rat, Vorsitzender, Charlottenburg.
Professor Dr. Amsel, Vorstandsmitglied der Reichsdeutschen Waffenbrüderlichen Vereinigung E. V.
Dr. Bonwetsch, Oberlehrer, Schriftführer, Berlin-Dahlem.
Dr. Fritz Arnheim, 1. Schriftführer der Historischen Gesellschaft, Charlottenburg.
Dr. Georg von Below, Geh. Hofrat, Universitätsprofessor, Freiburg i. B.
Dr. Karl Brandi, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Göttingen.
Dr. Paul Bailleu, Geh. Archivrat, Archivdirektor, Vorsitzender des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Altertumsvereine, Charlottenburg.
Dr. Albert Brackmann, Universitätsprofessor, Königsberg i. Pr.
Dr. Wilhelm Busch, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Marburg.

Dr. Anton Chroust, Universitätsprofessor, Würzburg.
Dr. Richard Fester, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Halle a. S.
Dr. Fritz Friedrich, Professor am Realgymnasium, Vorsitzender der Ortsgruppe Leipzig des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, Leipzig.
Dr. Walter Goetz, Geh. Hofrat, Universitätsprofessor, Leipzig.
Dr. Hans Güldner, Direktor der Kgl. Luisenstiftung (Lyzeum mit Oberlyzeum und Studienanstalt), Posen.
Dr. Bruno Gumlich, Professor am Schiller-Realgymnasium, Charlottenburg.
Dr. Otto Hoetzsch, Universitätsprofessor, Berlin.
Dr. Adolf von Harnack, Wirkl. Geh. Rat, Exzellenz, Universitätsprofessor, Generaldirektor der Kgl. Bibliothek, Berlin-Grunewald.
Dr. Theodor Ilgen, Archivdirektor, Düsseldorf.
Dr. Rudolf Kötzschke, Universitätsprofessor, Leipzig.
Dr. Erich Marcks, Geh. Hofrat, Universitätsprofessor, München.
Dr. Friedrich Meinecke, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Berlin-Dahlem.
Dr. Aloys Meister, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Münster i. W.
Dr. Eduard Meyer, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Berlin-Lichterfelde.
Dr. Friedrich Neubauer, Geheimer Studienrat, Gymnasialdirektor, Vorsitzender des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, Frankfurt a. M.
Dr. Karl Obser, Geh. Hof-Rat, Direktor des Großherzogl. badischen Generallandesarchivs, Karlsruhe.
Dr. Hermann Oncken, Universitätsprofessor, Heidelberg.
Dr. Eugen von Schneider, Direktor des Kgl. württemb. Geh. Haus- und Staatsarchivs, Stuttgart.
Dr. Aloys Schulte, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Bonn.
Dr. Paul Schwartz, Professor, Oberrealschuldirektor, Berlin.
Dr. Georg Steinhausen, Professor, Bibliotheksdirektor, Cassel.
Dr. Karl Weller, Professor am Gymnasium, Stuttgart.
Dr. Georg Wolfram, Geh. Reg.-Rat, Universitätsprofessor, Direktor der Kais. Universitäts- und Landesbibliothek, Straßburg i. E.

Sammelstelle für Lichtbilder für höhere Schulen.

Eine Anregung.

Eine unvermeidliche Begleiterscheinung des Weltkrieges wird eine große Sparsamkeit auch auf den Gebieten des Unterrichtes sein. Da gilt es denn beizeiten, auf Mittel und Wege zu sinnen, wie man mit den stark beschnittenen Mitteln, die besonders dem anschaulichen Unterricht zur Verfügung stehen, gedeihlich weiter arbeiten kann. Diesen Erwägungen entspringt ein Vorschlag, den ich hiermit zur Erörterung vorbringen möchte.

Die beste Art, ein Bild allen Schülern verständlich vorzuführen, ist das Lichtbild, und zwar am meisten das vom Lehrer selbst nach bestimmten

Gesichtspunkten angefertigte Lichtbild, da es neben dem Vorzuge der größeren Billigkeit besonders den hat, den Zwecken des Unterrichtes besser angepaßt zu sein. Vielleicht wird diesem Anschauungsmittel noch nicht überall die nötige Beachtung geschenkt. Jedenfalls ließe sich bei einem planmäßigen Vorgehen vieles für den Unterricht gewinnen, was jetzt noch brach liegt. Sehr viele Lehrer an höheren Schulen haben doch ihre Ferien zu z. T. weiten Reisen in und außer Deutschland benutzt und eine Fülle oft sehr guter Aufnahmen mitgebracht. Da wäre es doch sehr wünschenswert, daß diese der Schule dadurch zugute kämen, daß davon für wenig Geld Diapositive angefertigt würden. Die Bilder würden dann in einem Archiv geordnet und ein Verzeichnis angefertigt, von dem einige Abzüge für die Fachlehrer im Lehrerzimmer aufgelegt werden könnten. Auch die Schüler können zur Bereicherung des selbstgefertigten Lichtbilderarchives tätig und erfolgreich mitarbeiten. Bei der weiten Verbreitung, die das Photographieren in Schülerkreisen gefunden hat, ist es nicht verwunderlich, daß man gerade bei ihnen oft überraschend gute, künstlerisch gesehene Aufnahmen findet. Wenn der Zeichenlehrer auf diesem Felde der künstlerischen Betätigung anregend voranginge, indem er einmal die Schüler auf das künstlerisch Schöne in der Landschaft oder in der Bildwirkung der Bauwerke hinwiese, so könnte das nur sehr begrüßt werden, und die Schule befolgte dann nur einen früher ergangenen Ministerialerlaß, wo auf die Bedeutung der Heimatschutzbewegung hingewiesen wurde. Jede Anstalt könnte sich so bald eine Chronik ihrer engeren und weiteren Umgegend anlegen, die sich leicht immer weiter ausgestalten läßt. Eine Stadt in einer Gegend, wo z. B. die Eisenindustrie in Blüte steht, könnte eine ganze Lichtbilderreihe über die in ihr heimischen Betriebe anfertigen, eine andere an einem verkehrsreichen Fluß oder Seehafen gelegene eine ähnliche über Schiffahrt, und so könnte die so außerordentlich wichtige Wirtschaftsgeschichte bald vollständig vertreten sein. Besonders wirksam wird die angeregte Sache aber dann, wenn es möglich gemacht wird, daß die Anstalten eines größeren oder kleineren Bezirkes sich gegenseitig mit ihren Bildern aushelfen. Erst dann würde auch die so oft gepredigte Heimatpflege wirksam werden. Unsere Schüler lernten dann nicht nur die sogenannten Bädekerschönheiten unseres Vaterlandes kennen, wie sie die herkömmlichen Anschauungsbilder bieten, sondern der Blick für die verborgenen Reize so manchen stillen Winkels in Deutschland würde geschärft.

Es müßte also nur eine Anstalt die Arbeit als Mittelpunkt der ganzen Provinz in die Hand nehmen. Das Versenden der Bilder ist einfach, es bedarf dazu nur eines festen, eigens für diesen Zweck eingerichteten Kastens, das Aufgeben auf der Post würde der Schuldiener gegen eine Gebühr von etwa 50 Pfennigen besorgen, die der Entleiher zu tragen hätte. Es sollte mich sehr freuen, wenn man auch an unseren höheren Schulen das Beispiel der staatlichen Jugendpflege befolgte, die für ihre Bezirke derartige Vermittlungsstellen für Lichtbilder mit gutem Erfolge eingerichtet hat. Mittel und Wege zur Ausführung werden sich auch bei uns finden lassen.

Hörde. Karl d'Ester.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

Am 8. Juni ist der Herausgeber dieser Monatschrift, der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat

Dr. Adolf Matthias

unerwartet entschlafen, nachdem er wenige Tage vorher in voller Frische seinen 70. Geburtstag hatte begehen können.

Als vor fünfzehn Jahren die „Monatschrift für höhere Schulen" begründet wurde, übernahm der Heimgegangene ihre Leitung. Mit sicherer Hand hat er sie bis zu seinem Tode in den Bahnen geführt, die er sich selber einst in dem einleitenden Aufsatz des ersten Heftes vorgezeichnet hatte. Die erschienenen fünfzehn Bände legen Zeugnis dafür ab, daß der Heimgegangene die ganze Fülle seiner Gaben und Kräfte und den Reichtum seines Herzens in den Dienst der Monatschrift gestellt hat, die ihm, auch nachdem er aus dem Amt geschieden war, die Möglichkeit bot, für seine geliebte Schule zu wirken. Wie er voll Zuversicht der Zukunft unseres Vaterlandes entgegen sah, so erwartete er von ihr auch für die Schule Großes, und es erfüllte ihn mit hoffender Freude, daß auch er noch an der Neugestaltung werde mitarbeiten können, die er als eine Folge des Krieges kommen sah.

All dies Hoffen und Planen hat der Tod vernichtet. Er hat uns um vieles ärmer gemacht und uns einen Mann genommen, der voll Weisheit und Güte war, und der aus dem Reichtum seines inneren Lebens uns allen köstliche Gaben gespendet hat.

Der weite Kreis der Mitarbeiter der Monatschrift trauert mit uns um den Heimgang dieses ausgezeichneten Mannes, der ihnen ein sicherer Führer war. Uns war er ein lieber treuer Freund und Berater, dessen Gedächtnis bei uns in Verehrung und Dankbarkeit allezeit fortleben wird.

Berlin, den 15. Juli 1917.

Dr. Ernst Volkert. *Hans Reimer.*

Weidmannsche Buchhandlung.

Zur Einführung.

Der Tod von Adolf Matthias, der die Monatschrift begründet und fünfzehn Jahre hindurch geleitet hat, ist für sie von einschneidender Bedeutung. Was dieser Mann mit dem grundgütigen Herzen und dem klugen, feinen Geist, mit dem ungewöhnlichen Formtalent und der rastlosen Arbeitsfreude ihr, der deutschen Schule und dem deutschen Volke gewesen ist, das kann im Augenblick noch nicht in rechter Weise geschildert und muß einer späteren Würdigung vorbehalten werden. Nachdem wir uns aber auf Grund reiflicher Überlegung entschlossen haben, dem Wunsche des Verlegers entsprechend das verwaiste Erbe zu übernehmen, fühlen wir uns verpflichtet, unsern Lesern kurz zu sagen, wie wir dasselbe zu verwalten und womöglich auszubauen und zu mehren gedenken. Daß wir in den leitenden Grundsätzen völlig übereinstimmen, ist zwar eine selbstverständliche Voraussetzung bei gemeinsamer Arbeit, mag aber noch einmal besonders vorweg festgestellt sein.

Die Gedanken und Absichten, in deren Dienst die Monatschrift bei ihrer Gründung sich stellte, sind von Matthias an der Spitze ihres ersten Bandes im Jahre 1902 ausführlich dargelegt worden. Sie wollte 'die Interessen der höheren Schulen nach allen Richtungen hin in sachgemäßer Weise vertreten und von allgemeinen Gesichtspunkten aus das ganze Gebiet des höheren Unterrichtswesens umfassen'. Insbesondere leitete sie daraus drei Aufgaben ab. Zunächst sollte die Weiterführung der Schulreform unterstützt werden. Indem dabei der leitende Grundsatz des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900, der die Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen aussprach, zugleich aber auch die Pflege der Eigenart forderte, für das neue Organ als maßgebend galt, wurden die Vertreter aller Schulgattungen gebeten, zum Zwecke gegenseitiger Anregung und Wertschätzung sich an ihrer Arbeit zu beteiligen. Sodann wollte sie zu den neuen Lehrplänen von 1901 sowie zu weiteren Verfügungen der Zentral- und Provinzialbehörden 'gleichsam einen ausführenden Kommentar' geben und an ihrem Teil 'zu einem vertrauensvollen Zusammenwirken von Behörden und Lehrerkollegien' beitragen. Endlich machte sie es sich vor allem zur Aufgabe, 'die höhere Schule in steter lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft zu halten'; sie erhoffte dabei die Mitarbeit nicht nur von praktischen Schulmännern, sondern auch von Professoren und Dozenten der Universitäten und technischen Hochschulen. Zur Förderung aller dieser Zwecke sollte 'auch das Unterrichtswesen der anderen deutschen Länder und in angemessener Beschränkung auch das des Auslandes mit in den Kreis der Betrachtung gezogen werden'.

Wir sind der Meinung, daß die Pflege der vorstehend umschriebenen Aufgaben nach wie vor das Bestehen eines besonderen Organs nicht nur rechtfertigt, sondern sogar fordert. Die zahlreichen Zeitschriften, die sich in den Dienst der höheren Schulen stellen, haben ihre Ziele meist enger gesteckt, sie sind mehr oder minder fachlicher Art und wenden sich daher vornehmlich an einen Kreis von Lesern mit besonderen Interessen, gewiß zum Segen des Ganzen. Die Monatschrift gehört dagegen nicht nur der Gesamtheit der höheren Schulen und ihrer Lehrer, sie hat auch darüber hinaus Eingang gefunden bei den vielen Nichtfachleuten, die aus Beruf oder Neigung an der Entwicklung dieser Schulen regen Anteil nehmen. Sie bedarf dessen auch weiterhin, wenn sie, wie es bei ihrer Begründung gesagt wurde, 'das Leben der Schule mit dem frisch pulsierenden Leben unseres Volkes in inniger Berührung halten soll'.

Die Neuordnung vom Jahre 1900 hat den von vielen dabei erhofften Schulfrieden nicht gebracht; das ist fürwahr kein Unglück. Daß der Krieg der Vater aller Dinge ist, läßt ja gerade die Gegenwart mit gewaltiger Deutlichkeit wiedererkennen. Er zwingt zu immer erneuter Kraftanstrengung und bewahrt uns vor bequemem, kurzsichtigem oder verdrießlichem Gehenlassen. Auch für das Leben der Schule ist der stete Kampf der Meinungen nötig, wenn anders es nicht versumpfen soll. Aber es ist nicht gut, wenn die Stimmen der Streitenden nur vor ihren Heerhaufen erschallen und von den andern nicht gehört werden. Die Monatschrift will darum den Raum zu sachlicher Auseinandersetzung bieten, die sich nur fern halten soll von verletzenden Angriffen und Schlagworten. Grade uns Leuten von der Zunft, die wir so wenig an Widerspruch gewöhnt sind, tut es gut, entgegengesetzte Meinungen mit Ruhe anzuhören und zu prüfen, ohne sie gleich als persönliche Kränkung zu empfinden. Den einen wirft man vor, sie seien weltfremd und dienten zu wenig dem Leben, den andern, ihre sprachliche Schulung habe zu sehr den Nutzen im Auge und bereite nicht ausreichend für das Studium der Geisteswissenschaften vor. Da gilt es nicht mit Worten, sondern mit Taten sich zu wehren. Wie nützlich solche Angriffe sind, mag der eine Umstand beweisen, daß die Krisis des neusprachlichen Unterrichts, in der wir zur Zeit uns befinden, wesentlich mit von einem solchen verursacht worden ist.

Aber über dem, was die einzelnen Schulgattungen von einander scheidet, muß doch immer wieder auf das Gemeinsame hingewiesen werden. In dem Ziel sind sie alle einig; nicht Fachschulen sind sie, sondern 'den ganzen Menschen nehmen sie in Zucht'. Als deutsche Schulen, die sie alle sind, sollen sie ihre Zöglinge 'zu dem wissenschaftlich begründeten Verständnis der Lebensaufgaben eines deutschen Mannes heranbilden' und ihn leiblich wie geistig so vorbereiten, daß er demnächst sich vornehmlich einer dieser Aufgaben, zum Wohle des Ganzen, widmen kann. Verschiedene Wege führen zu dem gemeinsamen Ziel, sie schneiden sich mitunter, laufen ganze Strecken zusammen, ohne darum die gleiche Fahrbahn zu haben, und es brauchen auch nicht immer alle Reisenden nur an einer und derselben Stelle auszusteigen. Dieses Gemeinsame stark zu betonen, die oft miteinander hadernden Brüder

stetig daran zu mahnen, daß sie Kinder einer Mutter sind und starke Familieninteressen haben, das bleibt nach wie vor eine der Hauptpflichten unserer Zeitschrift.

Die sachliche Erörterung des Einenden und der Gegensätze, die sich frei von Vorurteilen und Rücksichten hält, ist die erste Vorbedingung für die Fortführung einer gesunden Schulreform. Denn daß hier kein Stillstand möglich ist, sollte, wenn schon in andern Zeiten, so erst recht heute jedem klar sein. Aber an ihrem Anfang stehn, wie Geschichte und Vernunft beweisen, nicht behördliche Verfügungen und Regelungen. Diese bilden den Abschluß einer Entwicklung, deren Gedanken von unten herauf kommen müssen. Wir werden darum stets allen wahrhaft fruchtbaren Ideen und Versuchen unser Interesse zuwenden, ohne darum, was sich bewährt hat, vorschnell preisgeben zu wollen. Grade hier ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Behörden, Lehrerkollegien und Laien von größtem Wert, und an den ersteren liegt es nicht, wenn von der durch die Lehrpläne gar nicht behinderten Freiheit noch immer zu wenig Gebrauch gemacht wird. Oscar Jaeger, der sein Leben lang ein unabhängiger Mann geblieben ist, hat das vor zwanzig Jahren in der Vorrede zu 'Lehrkunst und Lehrhandwerk' bestätigt. 'An der Gebundenheit, — so schreibt er dort — die jetzt vielfach die Ausübung unsres Berufes kennzeichnet, tragen nicht unsere Aufsichtsbehörden, die ich immer liberaldenkend gefunden habe, sondern wir selbst — nos nos dico aperte consules desumus — die Schuld'. Wenn der eine der beiden Herausgeber der Verwaltung, der andere der Praxis angehört, so erschien gerade das dem Verlag wie urteilsfähigen Freunden der Monatschrift erwünscht. Wie jener alle Schulgattungen an der Arbeit sieht und diese schon von Amtswegen mit freundlicher Pflege zu begleiten hat, so steht der andere mitten im täglichen Leben der Schule; er empfindet eher, wo sie der Schuh drückt und kann selber Neues miterproben.

Wichtiger aber als alle äußere Reform ist die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen, die eine ununterbrochene Reformarbeit an uns selbst voraussetzt. Ihr Nährboden ist vor allem die Wissenschaft, die man mit Recht die Lebensluft des höheren Unterrichts genannt hat. In der Überzeugung, daß ihre nachdrückliche Pflege dem Oberlehrerstand jetzt besonders not tut, wird es unser Bemühen sein, Hoch- und Mittelschule weiterhin in fruchtbare Berührung zu bringen. Liegt das doch auch im Interesse der ersteren, die wissen muß, was sie von ihren Zöglingen erwarten kann, die unbeirrt uns sagen soll, was sie von diesen fordern muß, die aber auch anhören soll, was die Oberlehrer am ersten von ihr erwarten und hoffen.

Zwölf friedliche Jahre hindurch ist es der Monatschrift gegönnt gewesen, den Zielen nachzustreben, die ihr bei ihrer Gründung gesetzt wurden. Dann ist der Krieg gekommen und hat einen neuen gewaltigen Abschnitt in der Geschichte wie der Menschheit so vor allem auch unseres Vaterlandes eröffnet. Es ist selbstverständlich, daß die höhere Schule aufs stärkste dadurch beeinflußt wird. Die schwere große Zeit hat sie bereits vor neue Aufgaben gestellt; der Knabe wird zu staatsbürgerlichen Diensten herangezogen, der

Jüngling bereitet sich zum Waffendienst vor, der Unterricht muß trotz empfindlichster Störungen weitergeführt und dabei vom Geist der Zeit durchtränkt werden. Was die Zukunft, die noch dunkel ist, uns bringen mag, weiß keiner; aber das sagen alle, Berufene und Unberufene, daß sie zum großen Teil von den Leistungen der höheren Schule mitbestimmt sein wird. In einer Flut von Reformvorschlägen entladet sich die aufs höchste gespannte Teilnahme. Wenn je, dann ist heute ein Organ erforderlich, das den Gesamtinteressen zu dienen bestimmt ist. Die gärende Zeit ist der fruchtbarste Boden für Schlagworte, und die Politik droht mehr, als förderlich ist, auch über die Entwicklung der Bildungseinrichtungen mit zu bestimmen. Da muß es unsere Aufgabe sein, für Klarheit und Besonnenheit zu sorgen und, unabhängig und frei nach allen Seiten, gestützt auf die Erfahrung, aber nicht beengt durch sie, unserer Pflicht nachzugehen, die in der Sorge für eines der edelsten Güter unseres geliebten deutschen Vaterlandes besteht. Wir hoffen und wünschen, dabei wie bisher von all den Kreisen unterstützt zu werden, die mit uns der Meinung sind, daß die Zukunft hat, wer die Jugend hat.

Die Herausgeber.

Max Siebourg. Paul Lorentz.

I. Abhandlungen.

Vorschläge für die Jubelfeier der Reformation an höheren Schulen[1]).

Welcher ev. Religionslehrer hätte nicht den Wunsch, die Jubelfeier der Reformation an unseren Schulen so eindrucksvoll und nachhaltig wie möglich zu gestalten? Ist es doch ein Festtag, den ein jeder von uns, ein jeder unserer Schüler nur einmal erlebt, ein Tag, der wie kein anderer zum Rückblick, Einblick und Ausblick auffordert, der uns zur Dankbarkeit gegen die Väter aufruft und zum festen Gelöbnis, ihr Werk an unserm Teile fortzuführen und das Erbe, das sie uns überliefert haben, zu einem dauernden Besitztum der uns anvertrauten Jugend zu machen. Aber wie können wir dem Jubeltage eine bleibende Bedeutung sichern, wie ihn zum mächtigen Helfer und Förderer unseres Strebens gewinnen?

Durch die Festfeier allein nicht. Sie mag noch so schön ausgestaltet und mit den besten Gesängen, Vorträgen und Reden ausgestattet sein, sie rauscht vorüber, und besonders in der jetzigen Zeit, wo Sinnen und Denken sich immer auf den Krieg, seine Wirkungen und seine Aussichten einstellt, würde selbst ein im Augenblick tiefergehender Eindruck nicht von langer Dauer sein; seine Flüchtigkeit würde noch gesteigert werden durch die Eigen-

[1]) Die nachstehenden Ausführungen sind die verkürzte Wiedergabe eines Vortrages auf der rheinischen Religionslehrerversammlung zu Düsseldorf, den Herr Geheimrat Dr. Matthias, als er in alter Frische der Versammlung am Fronleichnamsfeste, zwei Tage vor seinem erschütternden Tode, beiwohnte, für die Monatschrift sich ausbat.

schaft des jugendlichen Alters, sich niemals längere Zeit durch einen einzigen Eindruck fesseln zu lassen. Wollen wir diese Widerstände, die in den gegenwärtigen Verhältnissen und in dem Seelenzustand der Schüler begründet sind, überwinden und erreichen, daß die Teilnehmer an der Schulfeier aus dem Jubeljahr der Reformation dauernde, wertvolle Antriebe für ihr ganzes Leben mitnehmen, dann muß der Eindruck, den wir erzielen wollen, öfter hervorgerufen werden, bis er schließlich auch in dem jugendlichen Gemüte fest haftet, mit andern Worten: die Feier muß durch eine ausgiebige Beschäftigung mit der Reformation und ihren Gründern vorbereitet sein; sie muß den Schluß oder wenigstens den Gipfelpunkt der im wesentlichen vorangehenden Einwirkung bilden und als solcher empfunden werden.

Das ist auch der Weg, den der Ministerialerlaß vom 27. März d. J. den höheren Schulen Preußens weist. Er bestimmt, für die Zeit von Ostern bis Ende Oktober „an geeigneten Stellen des Unterrichtes und innerhalb der Grenzen, die durch die verfügbare Zeit und den geistigen Standpunkt der einzelnen Klassen gegeben sind, die ev. Jugend mit dem Leben und Wirken der Reformatoren" bekanntzumachen, sowie „über die Bedeutung ihres Werkes und seines weiteren Fortganges, insbesondere auch in der engeren und weitern Heimat zu unterrichten", dabei „gebührende Rücksicht auf das Kirchenlied, besonders die Lieder Luthers zu nehmen". Für rein ev. Anstalten sieht der Erlaß auch die Inanspruchnahme des Deutschen, des Geschichts- und des Gesangunterrichts vor. Er gestattet eine „entsprechende Änderung der Stundenpläne für die angegebene Zeit", hält aber eine „entsprechende Beschränkung" schon deshalb für geboten, „weil das stufenweise Fortschreiten des Unterrichtes durch die Zeitverhältnisse ohnehin sehr erschwert ist und durch ein Übermaß der erstrebte Zweck leicht gefährdet werden kann".

Die letzte Begründung ist zweifellos richtig. Selbst der anregendste Gegenstand kann durch eine zu eingehende und zu lange Behandlung den Jungen und Mädchen zum Überdrusse werden, wenn auch, zumal bei richtigem Wechsel zwischen Darstellung des Lehrers, Vortrag des Schülers und Lesen der Quellen, die größeren mehr vertragen können als die kleinen. Darum kann ich dem Plane nicht zustimmen, den P. H. Fliedner, Kaiserswerth, in seinem lesenswerten Schriftchen „das 400. Jubeljahr der Reformation in unsern Schulen" durchführt, „das ganze Schuljahr von Ostern 1917 bis Ostern 1918" in den Dienst der Reformationsfeier zu stellen. Anderseits braucht die Beschäftigung mit der Reformation nicht Ende Oktober abzuschließen; ein Nach- und Ausklang des Festes wird unter Umständen recht angebracht sein. Die Zeit, die man auf den Gegenstand verwendet, läßt sich nicht in allgemein gültiger Weise bestimmen; sie ist durch mannigfache Einflüsse bedingt, wie Alter und Empfänglichkeit der Schüler oder Umfang und Inhalt des Stoffes, z. B. wenn die Reformationsgeschichte der engern Heimat viele packende Einzelbilder liefert oder die für die Schriften Luthers begeisterten Schüler danach verlangen, noch weitere zu lesen. Im Durchschnitt werden 3—4 Monate, vom Juni oder Juli bis Ende Oktober, genügen. Diese Zeit gilt es aber auch voll auszunutzen ohne Rücksicht auf den Lehrplan

und die Stoffverteilung. Die Wichtigkeit des Jahres und der Feier geben uns nicht nur das Recht, sondern machen es geradezu zur Pflicht, nicht zu zaghaft und zu bedenklich zu sein. In diesem Punkte schließe ich mich den herzerfrischenden Äußerungen Fliedners durchaus an.

Für die Vorbereitung im einzelnen noch einige Winke. Nicht fehlen darf bei der Besprechung des „weitern Fortganges" des Reformationswerkes der Pietismus, die Aufklärung, das Wiedererwachen des Glaubenslebens im 19. Jahrhundert und die äußere und innere Mission als die Auswirkung des in der Liebe tätigen Glaubens. Mehr als sonst sind Luthers Schriften heranzuziehen. Außer den beiden gewöhnlich gelesenen „Von der Freiheit eines Christenmenschen" und „An den christlichen Adel" kommen noch in Betracht: Die 95 Thesen ganz (Lutherhefte, Joh. Herrmann, Zwickau, H. 46. 0,10), der Sendbrief vom Dolmetschen, Von weltlicher Obrigkeit (Reclam), Wider Hans Wurst in Auswahl (Reclam; Herrmann H. 37) und der schon Untersekundanern verständliche Sermon von den guten Werken mit seiner schlichten, recht zeitgemäßen Erklärung der zehn Gebote. Leider fehlt eine billige Ausgabe des Sermons, doch bilden Luthers Großer Katechismus (Herrmann, H. 1/3. 0,30) oder die Auswahl von Lutherworten über christliches Leben, wie sie die billigen Lutherhefte Herrmanns (Zwickau, Sachsen, je 0,10) bieten, einen vollwertigen Ersatz.

Für die Behandlung stelle ich mit Professor Smend-Münster als obersten Grundsatz auf: möglichst eigene Leistung der Schüler, aber ohne sie zu sehr zu belasten! Die Liebe zur Sache wollen wir erwecken und fördern und aus Liebe sollen die Schüler arbeiten, nicht mit einer gewissen Abneigung wegen der vermehrten Aufgabe. Es ist zweckmäßig, auf allen Stufen ein Lutherbüchlein zugrunde zu legen, für die untern und mittleren Klassen das von Buchwald, Disselhoff (je 0,25) oder Bayer (Calw. 0,50), für die oberen Klassen etwa Mosapp (Ev. Bund 0,25) oder besser Köhler (Hirsch, Konstanz 0,60), und ebenso die Ausgestaltung der Reformation durch die andern Reformatoren und die Folgezeit im Anschluß an das Handbuch zu besprechen. Wo ein solches fehlt, wie auf der Unter- oder vielleicht auf der Mittelstufe, kann der kirchengeschichtliche Anhang zu den „biblischen Geschichten" benutzt werden. (Sonderausgabe von Schäfer, die Kirchengeschichte in Lebensbildern. Diesterweg, Frankfurt a. M. 0,80). In den unteren Klassen trägt der Lehrer vor und die Schüler erzählen nach, in den mittleren und oberen Klassen werden wenigstens bei der Darstellung von Luthers Leben die einzelnen Abschnitte unter die Schüler verteilt und der damit beauftragte berichtet darüber, während die Tätigkeit des Lehrers sich auf die Ergänzung, Vertiefung und Zusammenfassung beschränkt. Auf der Oberstufe sind bei den wichtigsten Abschnitten, sowie für die Beurteilung von Luthers Person und Werk auch größere Lebensbeschreibungen des Reformators heranzuziehen, sowie passende Abschnitte aus dem sonstigen deutschen Schrifttum, z. B. Rankes deutscher Geschichte und Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit, ferner können einzelne Schüler zur Inhaltsangabe von Schriften Luthers oder eines andern Reformators, die in der Schule nicht gelesen werden, angeregt werden.

Hat in dieser Weise der Religionsunterricht, an rein ev. auch der deutsche, der Geschichts- und der Gesangunterricht, die Gedanken der Schüler um die Reformatoren und ihre Bedeutung für Mit- und Nachwelt gesammelt, dann folgt am 31. Oktober als Schlußstein des Baues oder wenigstens als Höhepunkt die Jubelfeier selbst. Was auch im einzelnen die besondere Verfügung, die der Herr Kultusminister sich für die Feier des Gedenktages vorbehalten hat, bestimmen wird, im allgemeinen wird es darauf ankommen, daß diese im Anschluß an die vorangegangene Besprechung das große Erbe der Väter noch einmal in kurzer Zusammenfassung beleuchtet und die Darlegungen in den Rahmen eines einzigartigen, erhebenden Schulfestes hineinstellt.

Um die Feier so eindrucksvoll wie möglich zu gestalten und die Erinnerung an sie recht lebendig zu erhalten, möchte man gern etwas Neues, von den sonstigen Schulfeiern Abweichendes bieten. Aber was? Professor D. Smend schlägt vor, ein Lutherfestspiel, am besten das von Herrig, oder einzelne Szenen aus Lienhard aufzuführen.[1]). Ein recht glücklicher Gedanke; nur wird die Ausführung an manchen Anstalten schwierig sein, da die Schülerzahl der oberen Klassen augenblicklich klein und unbeständig ist. Indessen könnte man einzelne Kräfte aus der Bürgerschaft heranziehen oder in größeren Städten mehrere Anstalten zu diesem Zwecke zusammenschließen. Das Spiel läßt sich unter Umständen vor der kirchlichen Gemeinde oder andern ev. Vereinigungen wiederholen. Sehr empfehlenswert und zeitgemäß ist auch die Nagelung des Lutherschen Wappens durch die ev. Schüler, eine Anregung der Düsseldorfer Tagung. Selbst an paritätischen Anstalten könnte dieses schöne, allgemeine Sinnbild des Christenstandes im Festsaal aufgehängt werden als ein Zeichen der Einigkeit, die während des großen Krieges im Gedächtnisjahr der Reformation die verschiedenen Bekenntnisse verband und hoffentlich auch weiterhin verbinden wird. Betreffs der Ausführung setze man sich mit einem Vertreter des Kunstgewerbes in Verbindung; andernfalls wird Professor Wollbrand, der Lehrer der Wappenkunde an der Kunstgewerbeschule zu Krefeld, der für die benachbarte ev. Gemeinde zu Ürdingen (P. Kaz) Luthers Wappen zur Nagelung entworfen und ausgeführt hat, zu näherer Auskunft gern bereit sein.

Ein anderes Mittel, das erfahrungsgemäß Eindruck macht, ist der Vortrag eines Schülers vor seinen Kameraden und den geladenen Gästen. Natürlich darf er nicht die eigentliche Festrede halten und die Bedeutung der Reformation entwickeln; seine Aufgabe wäre es, ein oder mehrere packende Bilder aus der Reformationszeit nach dem Rate eines Fachlehrers zu entwerfen, etwa: Luther in Worms, Luther im Kreise seiner Familie, Zwinglis Tod, Kalvins Kampf und Sieg in Genf, die Einführung der Reformation in der engeren

---

[1]) Während der Niederschrift geht mir ein Verzeichnis der im Verlag von Friedrich Jansa, Leipzig, erschienenen, gut beurteilten Reformationsfestspiele zu: F. Altendorf, Leonhard Kaiser (M. 1,—); Erika Kraft, Hans Litzmann (M. 1,—); L. Reinicke, Lutherfestspiele (1,25; einzeln 0,30); Gutjahr u. Geißler, Hans Sachs in Leipzig (0,50); E. Ege, Luther auf Koburg (0,50); Th. von Paschwitz, Die Salzburger (0,40).

Heimat. Die nachhaltige Wirkung der Feier kann ferner durch die Verteilung von Jubelbüchlein oder kleinen Bildermappen gesteigert werden. Das Geschenk müßte so gewählt werden, daß es das in der Hand der Schüler befindliche Lutherbuch ergänzt. Ich nenne aus der reichen Literatur von billigeren Büchern und Sammlungen, da die größeren Werke den Fachgenossen bekannt sein dürften: Conrad, Das Feld muß er behalten (Warneck, Berlin, 17. 0,25); Nelle, M. Luther, die Wittenbergische Nachtigall (Schloeßmann, Lpzg. 0,25); Buchwald, Kleines Lutherlesebuch für die Jugend (ebd. 0,75); Preuß, Unser Luther (Deichert, Lpzg., 16. 0,80); Friz, Deutsche Lutherbriefe in Auswahl (Amelung, Lpzg., 1,—); Conrad, Die Reformation und das Deutsche Volk (Mittler u. S., Berl. 17. 1.—); die sechs Zeichnungen von K. Bauer, auf denen leider der Kopf Luthers zu wünschen übrig läßt (Bildermappen für das deutsche Haus. Stiftgsverl., Potsdam. 1,—); die schönen 48 Radierungen „Dr. M. Luther" von G. König (F. Jansa, Lpz. 2.—); endlich vielleicht als beste Gabe das für die Berliner Schulen bestimmte Jubelbüchlein von Ad. v. Harnack[1]), (Weidmann, Berl. 17, 1 M.). Für die oberen Klassen würde sich auch eins von Voigtländers Quellenbüchern (0,70 oder 0,80) eignen, z. B. Preuss, Lutherbildnisse; Ders., Deutsche Lutherbriefe; Schwarz, Die hugenottischen Märtyrer von Lyon u. Joh. Calvin; Clemen, Die Gesch. der Ref. von Friedr. Mykonius; für gute Primaner Boehmer, Luther im Lichte der neueren Forschung (Aus Natur u. Geisteswelt, Bd. 113. Teubner, Lpz. 1,25), Sodeur, Joh. Calvin (ebd. Bd. 247). Wenn eben möglich, müßte das für die Oberstufe gewählte Geschenk samt der Vortragsfolge der Festfeier auch den Schülern zugesandt werden, die zum Heeresdienste eingezogen sind und bereits mit der Waffe in der Hand dem Vaterlande dienen.

Noch wichtiger als die Erinnerungsgabe, die die Schüler am Festtage erhalten, erscheint mir eine Gabe, die sie selbst nach ihrem Vermögen darbringen, eine durch freiwillige Spenden zusammengebrachte größere Summe, durch die sie ihre neu erwachte Liebe zu der Kirche der Reformation und ihre Dankbarkeit bekunden. Diese Sammlung könnte wie die vom ev. Kirchenausschuß für den Festgottesdienst in Aussicht genommene für den „Wiederaufbau der durch den Krieg beschädigten deutschen Kirchengemeinden, besonders in den Schutzgebieten und im Ausland," bestimmt sein oder allgemein als Jubelgabe für den Gustav-Adolf-Verein, der durch den Krieg in große Not geraten ist und sich vor gewaltige neue Aufgaben gestellt sieht. Demselben Zwecke kann man die Aufführung des Lutherfestspiels durch Erhebung eines Eintrittsgeldes oder durch Veranstaltung einer Sammlung dienstbar machen.

Im übrigen würde die Feier in den gewohnten Bahnen verlaufen, als da sind: gemeinsamer Gesang, Bibelwort, Lieder des Schülerchors, Gedichtvorträge, Rede. Letztere hat vor allem die Bedeutung Luthers und der

[1]) Martin Luther und die Grundlegung der Reformation, Das mit seiner Fülle neuer Gesichtspunkte und trefflicher Allgemeinbemerkungen überall die Hand des Meisters verrät.

Reformation für unsere Zeit hervorzuheben, sowie unser ePflicht dem Erbe der Väter gegenüber. Eine zu reichliche Verwendung der Lieder Luthers bei der Feier könnte leicht ermüdend wirken, wenn auch sonst die Schüler die kernhaften Gesänge mit Lust singen lernen sollen. An guten, neuen Ausgaben ist kein Mangel. Ich nenne Nelle und Plath, Chorbuch 1917 (Gütersloh, Bertelsmann) und die kleineren Sammlungen von J. Zauleck, Reformationslieder (Aus dem ev. Liederfrühling, ebd. 1,—); Spitta, Eine Liederfeier zum Reformationsjubeljahr (Vandenhoeck u. Rupr. Gött. 0,12).

Passende Gedichte finden sich in Tetzner, Deutsche Geschichte in Liedern deutscher Dichter (Reclam 1,80), und Windegg, Der Barde (Die schönsten historischen Gedichte von den Anfängen deutscher Geschichte bis zur Gegenwart. Beck, München, 6,—). Um eine zu lange Dauer der Feier (Höchstmaß $1^1/_2$ St.!) zu verhindern, wird die Aufführung eines Festspiels zweckmäßig auf den Vorabend oder den Abend des Gedenktages verlegt.

Mit der Jubelfeier dürfte im allgemeinen die Behandlung der Reformation in der Schule abschließen. Um jedoch die Schüler an die Reformation und ihr Werk bis zum Ende des Jahres immer wieder zu erinnern, empfiehlt es sich, in den Monaten November und Dezember an einer der wöchentlichen Schulandachten Luther, Zwingli oder Kalvin selbst zu den Schülern sprechen zu lassen. Gute Dienste leisten für diesen Zweck E. Hirsch, Lutherbrevier (Vandenhoeck u. Rupr., 17. 1,—); mehrere Lutherheftchen aus dem Herrmannschen Verlag; Chr. Graf, Zwingli, ausgew. Abschnitte aus seinen Schriften (Orell Füßli, Zürich 17. 2,—); K. Müller, Calvins Auslegung der hl. Schrift in deutscher Übersetzung (Erziehungsverein, Neukirchen) und die einzelnen Worte aus Luthers, Zwinglis oder Calvins Schriften, mit denen die Ref. Kirchenzeitung (G. Diederich, Elberfeld) fast jede Nummer in diesem Jahre einleitet.

Derselbe Erfolg kann wenigstens für die Schüler der oberen Klassen und für die weitere Schulgemeinde noch durch einige Vorträge erreicht werden, die nach dem Jubeltage Religions- und Geschichtslehrer im Festsaale der Anstalt halten und die nach Bedürfnis und Wunsch von Vorträgen des Schülerchors eingerahmt werden. Hier könnte so manches, was im Religionsunterricht und in der Festrede nur gestreift wurde, breiter und gründlicher ausgeführt werden, z. B. Luther als Hausvater und Schulmann, Luther und der weltliche Beruf, Luther und Calvin, Luther und Bismarck, Die Ergänzung von Luthers Werk durch die Schweizer Reformatoren, Alter und neuer Protestantismus. Die Mehrarbeit würden die betr. Lehrer schon um des Nutzens willen, den sie selbst für den Unterricht von einer solchen Vertiefung haben, gewiß gern auf sich nehmen.

Elberfeld. K. Herder.

Der deutsche Unterricht im Dienste des Heimatgedankens.

Hans Thoma, der gefeierte Altmeister der deutschen Malerei, machte kürzlich einmal darauf aufmerksam, wie das am meisten gesungene Lied in unserem Kriege ein so rechter Ausdruck des tiefinnerlichen Heimatgefühles des deutschen Volkes, die Stimme des Waldes, die Hoffnung der Fortziehenden auf ein Wiedersehen sei: „Die Vöglein im Walde, die sangen so wunderschön; in der Heimat, in der Heimat, da gibt's ein Wiedersehn". Millionenfach erklingt dieser sehnsuchtsschwere Sang, in Rußland und in Flandern, in Serbien wie am Bosporus. Wo auch der Sänger Wiege stand, ob im ärmlichsten Dörfchen des Hochwaldes oder an eines stolzen Stromes Ufern, die Sehnsucht nach der Heimat hat eine gütige Fee allen ins Herz gesenkt. Dieses Gefühl zu hegen, das wie eine Lampe im stillen Heiligtum der Menschenseele glüht, ist eine hehre Aufgabe der Erziehung. Je mehr unsere wirtschaftliche Entwicklung darauf hindrängt, den einzelnen loszureißen von der Heimatscholle, desto mehr muß die Heimatliebe gestärkt werden. Das haben die Schulen aller Gattungen längst erkannt, aber leider hat hier die Praxis mit der Theorie oft nicht gleichen Schritt gehalten. Die Heimatkunde ist mitunter ein Prunkstück der Pädagogik geblieben, das man sorgfältig im Schreine der Theorie verschloß.

Gewiß hat es an heimatkundlichen Belehrungen nicht gefehlt, aber diese fanden meist auf einer Stufe statt, wo der Sinn für so vieles, was die Heimat bietet, noch nicht geweckt ist, die Heimatkunde war zu eng an ein Fach, die Erdkunde, gebunden. So kam es, daß mancher sich erst selbst in reiferen Jahren ein neues Verhältnis zur Heimat erarbeiten mußte. Diese Mängel, deren Gründe hier nicht untersucht werden sollen, wird der Krieg hoffentlich beseitigen. Der Erlaß über die Neuregelung des Geschichtsunterrichtes an den höheren Schulen fordert ja ausdrücklich eine Berücksichtigung der geschichtlichen Verhältnisse des Ortes und der Heimatprovinz der Schule in allen Klassen, wo Unterricht in deutscher Geschichte stattfindet. Damit ist die Bedeutung der Heimatkunde auch für die höheren Stufen anerkannt, es bleibt nur die Frage, ob der schon stark mit Stoff belastete geschichtliche Unterricht die nötige Zeit für heimatkundliche Erörterungen abgeben kann. Außerdem ist die Heimatkunde nicht mit der Geschichte einer Gegend erschöpft, es bieten sich da so viele andere Beziehungen, daß man nach anderen Gelegenheiten spähen muß, heimatkundliche Belehrung zu vermitteln. Ein noch längst nicht genug der Pflege des Heimatsinnes dienstbar gemachtes Fach scheint das Deutsche zu sein, und gerade in ihm läßt sich fast spielend Heimatkunde treiben.

Zunächst kann der so vielgeschmähte deutsche Aufsatz mehr in die Dienste der Heimatpflege gestellt werden. Wir wollen doch unsere Schüler sehen lernen in der Schule wie in der Jugendwehr und im Pfadfindertum, warum übt man diese Kunst nicht auch, indem man sie auf Entdeckerfahrten schickt nach den Reizen der Heimat, die sie meist nicht kennen? Eine Durchsicht der in den Jahresberichten mitgeteilten Aufsatzthemata zeigt, daß in manchen Anstalten, sogar in solchen, deren geschichtlich oder geographisch wichtige Umgebung dazu drängte, heimatkundliche Stoffe ängstlich vermieden sind. Da soll ein

Tertianer „ein Erlebnis in der Wüste" schildern, aber seine eigene Scholle bleibt ihm terra incognita. Andererseits ist es herzerquickend zu sehen, wie an manchen Schulen der Heimatgedanke auch schon von der untersten Stufe im Deutschen gepflegt wird. So findet man an einer Aachener Anstalt für ein Jahr folgende Aufgaben: Der Durchzug der Truppen durch Aachen. (VI). — Ein Besuch des Waldfriedhofs (VI). — Das Rote Kreuz in Aachen (UIII). — Die Aachener Kaiserdenkmäler (UIII). — Neben diesem durch den Weltkrieg gebotenen finden sich folgende Stoffe: Mein liebstes Kinderspiel. (Eine Erinnerung aus der Kindheit angeregt durch „Der Schlüssel" aus Roseggers Alpensommer) (OIII). — Der Aachener Straßenhausierer. (OIII). — Wir haben hier den bemerkenswerten Versuch, den deutschen Aufsatz der Volkskunde dienstbar zu machen, ja, es wird hier ein Stück Forscherarbeit geleistet, und dadurch kann mancher sonst vielleicht der Vergessenheit anheimgefallene wichtige Zug, manche kulturhistorisch merkwürdige Einzelheit ans Licht gezogen werden. Der Junge ist meist noch empfänglich für derartige Anregungen, und wenn die Schule öfter so mitarbeitete, könnte sich mancher Professor seine mühsame Arbeit, Lied, Spruch und Sitte erst wieder dem Volke abzulauschen, ersparen. Leider sind derartige Versuche ganz vereinzelt; außer dem aus Aachen angeführten gehört das in Bergisch-Gladbach gestellte Thema hierher: Der Hinkecherstag zu Wetzlar und der Pfingstabend im Bergischen.

Bisweilen kann auch der Stift ergänzend zu dem Worte treten; ein Aufsatz über das Bauernhaus einer bestimmten Gegend, über die Siedlungsart u. dergl., an dem unsere Jugend nur zu oft achtlos vorüber geht, wird stets Lehrer und Schüler in gleicher Weise anregen, besonders wenn er durch gute Zeichnungen erläutert ist. Heimatkundliche Aufgaben lassen sich für alle Stufen in großer Auswahl finden, wie manche Schulprogramme beweisen. Je enger umgrenzt, desto wertvoller ist das Thema. Die Frage: „Welchen Einfluß übt der Wohnort auf den Menschen aus?" (OII) ist etwas zu allgemein gehalten. Zu genaueren Beobachtung veranlassen schon Aufsatzthemata wie: Weshalb ist . . . eine schöne Stadt? oder: Unsere Stadt im Frühling. — Man kann auch eine bestimmte Beziehung der Heimat herausgreifen, z. B. die geschichtliche Entwicklung, und zwar entweder die weitere Heimat (Provinz) z. B. Römische Spuren am Rhein. — Bedeutung Friedrichs des Großen für Schlesien, — oder die eines Ortes, z. B. Die deutsche Geschichte im Spiegel der Geschichte der Stadt Diedenhofen —, Was erzählen die Bauwerke unserer Stadt aus ihrer geschichtlichen Vergangenheit? — Bei der Bedeutung unseres Wirtschaftslebens auch auf die politische Entwicklung sind Themata wie die folgenden sehr zu begrüßen: Waldenburg und die Kohle. — Die vom Bergbau abhängigen Gewerbe im Waldenburger Bergland. — Was verdankt die Stadt Köln dem Rhein? — Die wichtigsten Industriezweige Aachens. — Besonders wertvoll sind heimatkundliche Aufgaben, wenn sie in Verbindung mit der Besichtigung naheliegender Bauwerke, Bergwerke, geologischer Aufschlüsse oder Museen gestellt werden. So findet sich in Neukölln ein Thema: Wie lebten und wohnten unsere Altvordern? (Eindrücke von einem Besuche der Ausstellung der Funde von Buch im Märkischen Museeum.) Ein reiches Feld bieten gerade die Museen

wie auch die Bauwerke zu kunstgeschichtlichen Belehrungen. Warum soll man z. B. nicht bei der Besprechung das Laokoon den Stoff durch Anknüpfung an Bekanntes aus der Heimat beleben? In Köln sind an manchen Schulen sogar kunstgeschichtliche Übungen eingerichtet, und hier bietet sich außer der Schulung des ästhetischen Urteils vortreffliche Gelegenheit im Sinne des Heimatschutzes zu wirken. Schon vor dem Ausbruch des Weltkrieges forderte eine Verfügung des preußischen Kultusministers die Schule auf, „bei der Erhaltung der heimatlichen Denkmäler, der überlieferten Bauten und Geräte, der Erhaltung und Wiederbelebung ererbter Lieder und Gebräuche, Schutz der Natur oder Landschaft als Ganzen" mitzuwirken. Dazu bedarf es aber einer vorherigen Belehrung der Schüler, sie müssen erst auf die Reize der Heimat aufmerksam gemacht werden, dann werden sie sie auch schätzen und schützen. Soll bei der Beschäftigung mit heimatkundlichen Fragen in Aufsätzen etwas Gutes herauskommen, müssen den Schülern auch mustergültige Proben in Poesie und Prosa aus der in den letzten Jahren so erfreulich entwickelten Heimatliteratur geboten werden. Leider aber findet diese Art unseres Schrifttums noch nicht immer die gebührende Beachtung. Den meisten Lesebüchern für höhere Schulen fehlt der Anschluß an die engere Heimat des Schülers fast gänzlich. Um diesem Mangel abzuhelfen, läßt der Verlag Diesterweg in Frankfurt a. M. das altbewährte Lesebuch von Paldamus für die einzelnen Provinzen heimatkundlich bearbeiten. Doch auch solange das Lesebuch noch nicht die gewünschten Stoffe bietet, und es wird diese Aufgabe niemals ganz lösen können, da es für einen größeren Bezirk bestimmt sein muß, um den buchhändlerischen Absatz zu decken, können die in letzter Zeit fast für jede Gegend Deutschlands erschienenen Heimatbücher ergänzend eintreten. Gustav Falke hat einmal gesagt: „Wollt ihr über euch, eure Nachbarn, euer Dorf, eure Stadt, euer Land die Wahrheit wissen, fragt eure Dichter, die feinere Ohren und Augen haben als ihr und eure Gevattern!" Diese Mahnung eines Kundigen setzen die Heimatbücher in die Tat um. Sie lassen neben den Mann der Wissenschaft, den Beschreiber einer Gegend, den Dichter treten, sie bieten neben ausgewählten lehrhaften Abschnitten über die Heimaterde und ihre Kultur die Verklärung durch die Dichtung in Prosa und Poesie. Durch die Auswahl aus den besten, aber unserer Jugend nicht immer leicht zugänglichen Werken heimatlicher Dichter, führen sie ein in deren Verständnis, und damit ist unserer Jugend ein neuer Born zur Hebung ihrer Heimatliebe erschlossen. Dem Jungen aus der Industriegegend, der vielleicht tagtäglich gedankenlos der Fördergerüste feingeästelte Bauten und der Schlote straffe Linien erschaut, dem das Stampfen der Dampfhämmer und der aus den Fabriktoren beim Schichtwechsel hervorquellende berußte Schwarm der Arbeiter nichts sagt, wird diese ihn umgebende Welt fast neu erbaut, wenn ich ihn einführe in unsere Industriedichtung, wenn ich ihn seine als häßlich und poesiefeindlich verschrieene Umgebung sehen lasse mit den Augen eines Dichters wie Eyth („In der Gießerei") oder Zoozmann („Göttin Industrie"), oder eines Malers, wie Bracht oder Baluschek. Das nüchterne Reich der Technik, das ihn umgibt, wird ihm durch die Dichtung ebenso gut verklärt, wie im Märchen

Wald und Wiese durch Elfen und Zwerge, und er gewinnt Verständnis für das Riesenorchester unserer eisernen Zeit und seine erhabene Symphonie über das alte Leitmotiv: „Arbeit ist des Bürgers Zierde". Wie die Dichtung gewaltig umgelernt hat, wie sie eingesehen, daß sie nach einem Worte Hebbels, nicht immer nur Veilchen begießen oder sich in den farbigen Schmelz des Schmetterlingsflügels vertiefen dürfe, wie sie sich angepaßt hat den Umwälzungen des kulturellen und sozialen Lebens, so kann auch die höhere Schule nicht ganz an dieser Entwicklung vorübergehen. Wie im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht die Heimatkunde ihren Platz immer mehr behauptet, so soll auch das Deutsche von der Sexta bis zur Prima ihr seinen Zoll entrichten, durch eine stärkere Berücksichtigung der Heimatdichtung, der heimatliche Stoffe bietenden Schilderung in Poesie und besonders in Prosa. Eine stärkere Heranziehung der Heimatdichtung führt auch ein nur zu lange als Aschenbrödel behandeltes Kind unserer Literatur in sein ihm zukommendes Königreich zurück: die Dialektdichtung. Die Mahnung Rückerts, „recht fleißig die besten Muster der einheimischen Dialektliteratur zu studieren und zu benutzen, um das Weben einer natürlichen Sprache zu belauschen und ihrem eigenen Stile Frische und Mark, Gedrungenheit und Anschaulichkeit zu geben" ist noch nicht immer genügend beachtet worden. Da hat unsere Jugend vielfach der Schule erst den Weg gewiesen. Denn was war es denn anders, als eine geheimnisvolle Sehnsucht nach dem urechten deutschen Volkstum, was unsere Wandervögel die alten heimischen Weisen sammeln und wieder neu beleben ließ?

Durch die vielleicht ebenso unbeholfenen wie tief empfundenen Äußerungen, in denen die Volksseele einer Gegend, eines Stammes, eines Standes ihre Eigentümlichkeit, ihr Leid und ihre Freude, ihren Stolz und ihre Sehnsucht offenbart, wird es möglich, daß die einzelnen Stämme und Stände einander ins Herz blicken können und daß Deutschland durch dieses gegenseitige Verstehen auch in Frieden bleibe, was es bei der Mobilmachung war, „ein einig Volk von Brüdern, in keiner Not sich trennend und Gefahr". Dazu bedarf es aber einer Annäherung der Stände auch dann, wenn kein äußerer Feind alles Trennende für einige Zeit vergessen läßt. Auch unsere Jugend, die jetzt in den Jungmannschaften das Beispiel der Großen nachahmt und ohne Rücksicht auf den Stand oder Geldbeutel des Vaters an ihrer Vorbereitung für den Heeresdienst arbeitet, hat da im Frieden noch manches an sozialem Verständnis zu lernen. Wie manchem unserer gebildeten Feldgrauen da draußen wieder die Achtung vor dem Wert der Handarbeit beigebracht wurde, so kann durch die für jede Gegend reichlich vorhandenen Heimatromane Verständnis für die sozialen Bedürfnisse und Verhältnisse bei der Jugend der höheren Schule geweckt werden. Man ist oft selbst überrascht, wie vielseitig sich ein solcher Stoff verwerten läßt. Wie prächtig versteht z. B. der Jenenser Oberlehrer Vershofen den Kampf zwischen dem alten Bauern Pittgens in Orsoy am Niederrhein und der vordringenden Industrie zu schildern, wie begeistert weiß er die zu feiern, die Pflug und Spaten von sich warfen und zu Schlägel und Eisen gegriffen haben, um jeden Tag und jede Nacht zu schmieden der Zukunft

Schwert. Und versöhnend klingt es vom Manne der Feder zum rauhen Bergmann:

Wir alle müssen, müssen siegen,
Am Schreibtisch wir, ihr in der Erde,
Und tausend müssen röchelnd liegen,
Auf daß die große Zukunft werde.

Auch die Arbeit des Bauern, dem Stadtlümmel oft Gegenstand feilen Spottes, wird höher gewertet, wenn sie verklärt durch den Dichter der Jugend nahegebracht wird, und so ließe sich der Weg weiter beschreiben — um nur wenige Namen zu nennen — mit Speckmann, Löns, Geißler durch Heide und Moor, mit Timm Kröger, Adolf Bartels in die holsteinischen Knicks, mit Hansjakob in den Schwarzwald, mit Wilhelm von Scholz zum Schwäbischen Meer, mit Lienhard zum Wasgenwalde, mit Schmidtbonn zum Rhein, mit Annette von Droste und Wibbelt zum Münsterland und so fort durch Deutschlands Gaue, überall den Blick geschärft und das Herz erfüllt durch den Landschaft wie Menschen gleich erklärenden Dichter. Wer so einmal unter rechter Anleitung den mannigfachen von der Heimatdichtung gebotenen Aufgaben ins Auge geschaut hat, der wird auch später ganz anderes Verständnis für soziale Fragen bezeigen. Haben nicht unsere Pfadfinder und Wandervögel aus eignem Antrieb ohne, ja zuweilen gegen die Schule, sich aufgemacht zum Kreuzzug gegen allen Standesdünkel und Kastengeist, indem sie den Bauern und Handwerker auf dem Lande aufsuchten und mit ihm sein einfaches Mahl teilten?

Auch ohne daß die von dem Germanistenbund angestrebte Vermehrung der deutschen Stunden eintritt, bietet sich Zeit und Gelegenheit genug. Unsere Lehrbücher schleppen vielfach so manchen längst veralteten Ladenhüter mit, der durch eine erfrischende Probe aus einem Heimatdichter ersetzt werden könnte.

Auf den Oberklassen kann die Privatlektüre besonders stark der heimatlichen Dichtung dienstbar gemacht werden. In den Ferien können Wanderungen ergänzend hinzukommen. Unsere Schülerbibliotheken und leider auch unsere Lehrerbibliotheken beweisen nur zu oft das alte Wort, daß der Prophet nichts gilt in seinem Vaterlande. Gewiß läuft unter dem Stichwort „Heimatliteratur" oft literarischer Schund nicht minder unter, als unter dem Titel der „vaterländischen" Erzählungen, die oft mit einer abstoßenden Lakaienhaftigkeit unsere großen Männen der Jugend „nahebringen" wollen und daher auch nicht gelesen werden, aber auch des Guten bietet sich in jeder Gegend in solcher Fülle, daß eine Wahl oft schwer fällt. In der Wertung der Heimatdichtung gehen uns die Universitäts-, Stadt- und Landesbibliotheken mit gutem Beispiel voran, indem sie besondere Verzeichnisse und Sammlungen der Literatur über eine bestimmte Gegend (Provinz, Landschaft) anlegen. So hat z. B. die Kölner Stadtbibliothek einen Katalog der das Rheinland behandelnden schönen Literatur begonnen, der über 35000 Nummern umfaßt, und die Stadtbibliothek in Dortmund besitzt eine ähnliche reiche Sammlung. Leider fehlt es nur noch vielfach an dem Ariadnefaden, der durch dieses Labyrinth führen

könnte, es müßten noch mehr Stammesliteraturgeschichten geschaffen werden. Manche Universitätslehrer führen in dankenswerter Weise ihre Hörer in das Verständnis der Heimatliteratur durch besondere Vorlesungen ein; so hält z. B. der Literarhistoriker an der Universität zu Münster, Julius Schwering, wiederholt ein Kolleg über die Entwicklung der Literatur Westfalens. Leider sind aber zu einer lokalen, provinzialen Literaturgeschichte erst schwache Ansätze vorhanden, und der verstorbene weitblickende Literarhistoriker der Berliner Hochschule, R. M. Meyer, klagte mehrfach, daß auf diesem Gebiete noch viel zu tun sei. Die vorhandenen Literaturgeschichten dieser Art sind meist dilettantenhaft und lassen es an der nötigen Kritik ihrer Landsleute aus der Dichtung Reich oft fehlen. Das aber muß die Schule auch der Heimatdichtung gegenüber festhalten: ein dichterisches Werk, sei es Prosa oder Poesie, ist nicht schon deshalb brauchbar für sie, weil es den Heimatgedanken in irgendeiner Weise enthält, es muß auch den ästhetischen Forderungen gerecht werden, und zu dem Zwecke, als Führer für den Lehrer müßten noch ähnliche Werke für andere Gegenden erscheinen, wie das Buch von Pompeki, Literaturgeschichte der Provinz Westpreußen (Danzig 1915) für die Ostmark. Einen vorläufigen Ersatz bieten die oft auch künstlerisch ausgestatteten Werke der Heimatliteratur, die eine so gesunde Entwicklung genommen hat, daß wir sie mit Stolz als eine der erfreulichsten Erscheinungen unseres vielseitigen Schrifttums nennen können, an der die Schule nicht vorübergehen kann. Nur eine kleine Blütenlese aus meinem viele hundert Nummern umfassenden Verzeichnisse soll hier folgen. Dem Zuge der Zeit folgend hat sich die periodische Literatur auch der Pflege des Heimatgedankens angenommen. Litten die Veröffentlichungen der zahlreichen lokalhistorischen Vereine noch bei aller Gründlichkeit unter einseitiger Trockenheit der Darstellung, die ihnen oft nur Wert als Quellenschriften gibt, so kam bald ein frisches Leben auch in diese Bestrebungen. Eigene künstlerisch ausgestattete Heimatzeitschriften entstanden, z. B. „Niedersachsen", und bildeten durch die herzerfreuende Frische in Wort und Bild, durch den meist aus ihnen uns entgegenströmenden uns vertrauten „Erdgeruch" der heimischen Scholle, durch zahlreiche Anregung zu Sammlungen und Studien volkskundlicher und ähnlicher Art einen wahren Erholungsquell im Leben wohl aller Berufsklassen. Den Monatschriften gesellten sich bald manche Tagesblätter bei, besonders die kleineren Organe, die durch eigene Beilagen neben manchen dilettantenhaften Geschreibsel auch vergrabenes Gold alter Volküberlieferung in unsere hastende Zeit hinüberretteten. Und alljährlich pochte der Kalendermann im heimatlichen Kleide an unsere Tür; in Westfalen brachte uns der „Kiepenkerl" des Volksdichters Wibbelt seine reizenden „Dönekens" und gediegenen Aufsätze, die Niedersachsen haben ihren „Schütting", und so geht es weiter durch ganz Deutschland. Gerade diese Kalender eignen sich wegen ihrer großen Billigkeit und ihres nie veraltenden Inhalts trefflich für Schülerbibliotheken, sie dienen nebenbei gut der Schulung des künstlerischen Geschmackes und geben Anregungen für den Zeichenunterricht.

Den periodischen Erscheinungen schließen sich einzelne Sammelwerke

an; so die Heimatbücher des Verlages Brandstetter in Leipzig, (bis jetzt erschienen: die Nordmark, die Rote Erde, Unsere Märkische Heimat, Niedersachsen. die Rheinlande) und die von Rektor Wohlrabe herausgegebene in fünfzehn Bändchen vorliegende Sammlung „Deutsches Land in Volk und Lied, Spruch und Prosaschilderung". Für die Dialektdichtung kommt vor allem das treffliche Werk von Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen, (Verlag Teubner) in Betracht. Für jede Gegend gibt es meist noch eine größere Zahl von Einzelwerken, die aufzuzählen hier zu weit führen würde. Wie groß die Nachfrage nach dieser heimatlichen literarischen Kost ist, beweist die Erscheinung, daß es sogar eigene Verlagsanstalten dafür gibt.

Hat die Schule erst in ihrem engen Bezirk das Verständnis für Heimat und ihre Dichtung geweckt, dann kann sie durch Veranstaltung von Heimatabenden diesen Gedanken hinaustragen in weitere Kreise. Die Vortragsfolge setzt sich dabei einfach zusammen aus Dichtungen in Poesie und Prosa, wozu als Ergänzung ein Vortrag über einen Heimatdichter, Lieder oder Vertonungen heimischer Tonkünstler, Volksreigen, Aufführung einer Dialektposse und zum Schluß Vorführung von Lichtbildern aus der Heimatprovinz treten können. Solche Bilder sind nicht immer leicht zu beschaffen; die Verkehrsvereine Westfalens haben zu Werbezwecken einen Lichtbildervortrag mit Ansichten aus der Provinz anfertigen lassen und stellen ihn gern zur Verfügung. Ihr Beispiel verdiente Nachahmung, wie denn eine engere Fühlung der Schule mit den Verkehrs- und Wander- oder Gebirgsvereinen beiden Teilen Vorteile bringen könnte. Zu den schönsten Erinnerungen meiner Schulzeit gehören die Dichterfeiern, die in jedem Jahre öfter an unserem Gymnasium zu Koblenz stattfanden, wo uns ein Dichter durch den Vortrag eines Primaners, durch Proben aus seinen Werken u. a. nahegebracht wurde. Von rheinischer Dichtung habe ich aber in der Hauptstadt der Rheinprovinz nie ein Wort gehört. Derartige Feiern ließen sich leicht der Heimatpoesie dienstbar machen, wobei auf den Vortrag von ausgewählter Prosa Wert zu legen wäre. Haben wir uns doch viel zu sehr geöhnt, den Dichter nur hinter Reim und Rhythmus zu suchen.

Fern sei es, durch die vorangegangenen Vorschläge einem Zerreißen unserer deutschen Dichtung nach Landesteilen, einer einseitigen Bevorzugung der Heimatdichtung das Wort zu reden; die großen Herren in Ehren, aber auch für den einen oder anderen uns als Landsmann in seiner Eigenart nahestehenden Dichter dürfen doch auch einige Brosamen literarischer Betrachtung abfallen. Dadurch bahnt man Verständnis für die heimatliche Scholle an und schafft die festeste Grundlage für die Liebe auch zum großen deutschen Vaterlande. Darum zum Schluß: „Wer einen Dichter will verstehen, muß in des Dichters Lande gehen", und ebenso wahr: Wer seine Heimat will verstehen, muß sie durch ihre Dichter sehen!

Hörde. Karl d'Ester.

Zur deutschen Literaturgeschichte.

Der nahezu fünfzig Jahre alte „Lindemann", der besonders für katholische Leser das maßgebende Urteil über die Entwicklung unseres Schrifttums abgegeben und somit den Geschmack und die Kenntnis von Generationen gebildet und genährt, ja als „ausgezeichnetes Rüstzeug im Kampfe für katholische Literatur und Kultur" gegolten hat, ist von der 8. Auflage ab von dem Hochland-Redakteur Dr. Max Ettlinger neu bearbeitet worden und jetzt in 9. und 10. Auflage, in 2 Bänden, mit 152 Bildern auf 40 Tafeln, mit XXVIII und 1376 Seiten, erschienen („Geschichte der deutschen Literatur" Freiburg, Herder 1914, geh. 13,50 M. geb. in Leinw. 17 M.). Mit Begeisterung ist das Werk von katholischen Schriftstellern, wie A. E. Schönbach, Hofmiller, v. Kralik, Lady Blennerhasset u. a. aufgenommen und wird als „Standardbuch unter den besten unserer deutschen Literaturgeschichten, als unbedingt zuverlässig" und von „angenehmst lesbarer Form" gepriesen. Der unzweideutige Standpunkt, an dem die Überschau und Wertung in allen Stücken geleitet und belebt ist, soll ihm neben der allenthalben zu spürenden Wärme der Darstellung und der liebevollen Versenkung in die reichen Schätze unseres deutschen Schrifttums „die überragende Bedeutung" sichern. Lindemann selbst sagte im Vorwort: „Ich will nicht die Personen auf ihren Taufschein hin prüfen, sondern nach ihren Worten richten: ich halte es für richtiger, freilich auch schwerer, durch eine Charakteristik zu zeichnen, als mit einem konfessionellen Schlagworte voreinzunehmen". Ettlinger ist mehr auf den ursprünglichen Text Lindemanns zurückgegangen, besonders in dem Abschnitt „Goethe", als die dazwischen stehenden Herausgeber Brüll und Seeber und Ans. Salzer; er hat in der 8. Auflage ungefähr 250 Namen gestrichen, etwa 80 neu aufgenommen; er hat jetzt das 8. Buch in sieben statt acht Abschnitte zerlegt und abermals viele Namen gestrichen.

Besonders dankenswert sind die mit großem Fleiße nachgetragenen Literatur-Nachweise in den Anmerkungen; der Stil ist schlicht und nüchtern; das lederne „derselbe" wuchert, O. Schroeder zum Trotz, noch lustig weiter; an vermeidbaren Fremdwörtern ist kein Mangel, auch Druckversehen fehlen nicht ganz. Das Werk bedarf für die Kreise, für die es in erster Linie bestimmt ist, keiner Empfehlung; daß der Taufschein oder die Stellung des Dichters oder der Dichterin zur katholischen Kirche, oft vielleicht ungewollt, eine große Rolle spielt, daß eine Menge minderwertiger katholischer Talente aus dem Dunkel hervorgezogen werden, daß protestantische Leser an vielen Urteilen und Wertungen Anstoß nehmen müssen, ist nicht zu leugnen und bedarf des Nachweises im einzelnen nicht; daß aber hier eine tüchtige Arbeit geleistet worden ist, muß jeder Unbefangene einräumen.

Manches Schlagwort hat unsere Literatur vor dem Kriege beherrscht; in den letzten Jahrzehnten lösten die Moden und Programme sich nur noch schneller ab als zuvor; einen kurzen Überblick über die letzten 25 Jahre gab ich in dem Werk „Deutschland unter Kaiser Wilhelm II" (Berlin Reimar Hobbing, 1914) im XI. Buch, Seite 1535—1554. Während hier das Kunststück darin bestand, auf engstem Raum (noch nicht ganze 20 Seiten!)

eine Fülle von Stoff zusammenzudrängen und mit dem Hintergrund des Zeitgeistes die Bewegung im einzelnen zu schildern, hatte Ernst Lemke in seinem Büchlein „Die Hauptrichtungen im deutschen Geistesleben der letzten Jahrzehnte und ihr Spiegelbild in der Dichtung" (Leipzig, Quelle u. Meyer 1914, 125 S. geh. 2 M.) einen breiteren Raum, und es ist ihm, ohne gerade neue Linien zu zeichnen, gelungen, in frischer, klarer und warmer Darstellung ein Bild zunächst über die allgemeine Gedankenbewegung auf den verschiedenen Gebieten des geistigen Lebens zu geben und sodann das Spiegelbild dieser Gedankenbewegung in der Literatur, in den sich ablösenden Ismen aufzuzeigen; in diesen Abschnitten wird manchem die Übersichtlichkeit hinsichtlich der Stoffgebiete willkommen sein.

Zu den Schlagworten der jüngsten Vergangenheit gehörte auch das duftumwobene: „Heimatdichtung". Wie man jedoch beim „Naturalismus" sich bewußt geworden war, daß fast jeder große Dichter auch naturalistische Züge trägt, so erging es auch hinsichtlich der „Heimatdichtung". Welch echter Dichter wurzelt nicht in heimischem Boden"? Und wie man die Bau- und Naturdenkmäler der einzelnen Landesteile unter Schutz und Hut stellte, so lag es auch nahe, die Literaturen auf engeren Gebieten zu überschauen. Solche zusammenfassende Übersicht kann vom allgemeinen Gesichtspunkte wertvoll sein, indem manche bedeutsame Gestalt aus dem Dunkel hervorgeholt und der Anteil eines Gebietes an der Gesamtentwicklung ins Licht gerückt und der schon seit langem berühmte Namen in weit hellere Beleuchtung gebracht werden kann. So hat Bruno Pompecki eine „Literaturgeschichte der Provinz Westpreußen. Ein Stück Heimatkultur" (Mit 31 Abbildungen und einer Titelzeichnung von Konrad Wiederhold-Oliva, Danzig 1915 A. W. Kafemann, 318 S.) unternommen. Der Anteil Ostpreußens setzt frühe ein und ist für die Jahrhunderte in besonderer Weise maßgebend; man denke nur an Simon Dach, Mylius, Roberthin um 1600, an Kant, Hamann, Herder, Hippel, Hoffmann, Herbart usw. Ob es sehr glücklich war, Westpreußen von Ostpreußen, auch von Pommern zu trennen, sei dahingestellt; die Unterschiede sind fließend, manche namhafte Männer gehören hierhin und dorthin. Pompecki versteht unter westpreußischer Dichtung den poetischen Ausdruck aller derjenigen Kräfte, die dem Boden, den wir heute Westpreußen nennen, entstammen oder hier gewirkt haben. Das ist natürlich ein sehr dehnbarere Bgriff, unter den vieles mit gewisser Willkür untergeordnet werden kann. Der Verfasser sagt selbst: „Der westpreußischen Dichtung fehlte es von jeher, da dem Lande in völkischer und landschaftlicher Beziehung der einheitliche Charakter mangelte, an einem gemeinsamen, das Vielerlei der Erscheinungen zusammenhaltenden Bande. Es galt bei meiner Arbeit, nicht nur eine Anzahl bedeutender literarischer Erscheinungen würdigend vorzuführen, sondern überhaupt und vor allem darum ‹handelte es sich›, ein Bild literarischen Lebens in alter und neuer Zeit zu skizzieren".

So geht er denn, nach Darstellung der alten Preußen und der Ordenszeit das Zeitalter der Reformation, das Jahrhundert des großen Krieges, das Zeitalter Friedrichs des Großen, das 19. Jahrhundert nach den Städten

Elbing, Thorn, Riesenburg, Marienwerder durch, mit etlichen Anhängen um im Schlußkapitel die literarische Gegenwart zu zeichnen. Manche fesselnde Aufschlüsse gibt er über unbekanntere Zeitabschnitte, auch manches Strittige, wie die Deutung des Rolandsliedes; manches drängt sich gar zu anspruchsvoll vor, und über vieles könnte man anders urteilen, vieles der Einheimische wohl noch ergänzen; mühsame Forschung liegt jedenfalls in dem Buche vor.

Ein ungewöhnlich fesselndes Büchlein, von einem echten Dichter über Dichter geschrieben, liegt in dem 126. Bändchen der trefflichen Sammlung „Wissenschaft und Bildung" (Leipzig, Quelle & Meyer): „Schweizer Dichter. Von Adolf Frey (168 S. 1,20 M. 1914) vor. Das Waltharilied eröffnet den Reigen, es folgen Steinmar und Hadlaub und dann scharf umrissene Bilder von Haller, Gotthelf, Keller, Meyer, Jak. Frey, Joh. Spyri, Dranmor, Leuthold, Widmann, Ott. Hier offenbart sich die Meisterhand in der Verdichtung des Stoffes, in der Beschränkung auf das wirklich Wesentliche und Wesenhafte. In dem Abschnitt über das literarische Zürich im 18. Jahrhundert werden Bodmer, Breitinger, Geßner, Lavater, Pestalozzi aufs feinste gezeichnet. Wie prächtig ist der Charakterkopf Pestalozzi herausgearbeitet! Man vergleiche damit den ausgezeichneten Roman: „Lebenstag eines Menschenfreundes. Von Wilhelm Schäfer" (München 1916, bei Georg Müller, geh. 4 M.); hier hat auch ein echter Dichter sich aufs tiefste in eine andere Dichterseele hineingefühlt, in einen Menschen zwar, der groß war in seinem Widerspruch, in seiner Kindlichkeit und Weltunerfahrenheit und in dem unverwüstlichen Drange, sich praktisch, in sozialer Arbeit, in Unternehmungen aller Art zu betätigen, in dem unlösbaren Widerstreit von Ideal und Wirklichkeit, in der Tragik des Duldens und Leidens eines sich aufopfernden und sich selbst verzehrenden Genies. Schäfer wandelt, wie wohl heute nur noch Ricarda Huch, die Pfade Kellers in kongenialer, durchaus selbständiger Weise; sein Roman über Pestalozzi bildet das Gegenstück zu „Karl Stauffers Lebensgang. Eine Chronik der Leidenschaft" (ebenda, geh. 4 M.). Beide Werke können die innerlich berufenen Pädagogen viel Menschenliebe und Selbstzucht lehren.

Von Pestalozzi zu Matthias Claudius ist der Sprung nicht so weit. Beide sind Volksmänner im wahrsten Sinne des Wortes, und beide sind Träumer gewesen, die nicht Ellenbogen genug besaßen, um sich das Leben recht zu gestalten. Zum 100. Todestage ist die große, dickleibige, schwerwiegende Biographie erschienen: „Matthias Claudius der Wandsbecker Bothe. Ein Beitrag zur deutschen Literatur und Geistesgeschichte. Von Wolfgang Stammler (282 S., Halle a. S. 1915, Waisenhaus, geh. 6 M.). Diese Lebensbeschreibung des wackeren „Bothen" will dem Werke von Wilhelm Herbst keine Konkurrenz sein, „eher eine Ergänzung". Dem Verfasser „flossen eine Menge unbekannter handschriftlicher Urkunden zu, auch unverwertetes gedrucktes Material fand sich vor, sodaß schon dadurch die ältere Schrift in vielem richtig gestellt werden konnte; vor allem aber kam es ihm darauf an, die literarhistorische Stellung von Matthias Claudius schärfer zu betonen und kräftiger herauszuarbeiten, als es bei Herbst der Fall ist, welcher, seinem eigenem Studiengang gemäß, den Theologen mehr unter-

strich". Theodor Storm eröffnete seine berühmte Anthologie mit Claudius und brachte ihn so erst recht wieder zu Ehren, wie etwa Goethe den Hans Sachs; Avenarius folgte, desgleichen H. Spiero. und sie stürzten den Lyriker Klopstock von seiner Säule, um Claudius an seinen Platz zu setzen. Es wäre Stammlers Aufgabe gewesen, dies zu verteidigen oder zurückzuweisen. Das ausgezeichnete Buch von Herbst behält auch heute seinen vollen Wert. NeuesMaterial bringt Stammler heran, doch er versteht es nicht sonderlich, es zu formen; gerade in der zweiten Hälfte des Werkes, wo er selbständig Herbst gegenüber gestalten sollte, vermißt man sichere Methode, Beschränkung auf das Wichtige, Durchdringung der Einzelerscheinungen mit dem Geiste des rechten Forschers, der in erster Linie die treibenden Ideen darzustellen hat. Ein Wust von Anmerkungen folgt. Der Leser hat den Eindruck, daß entweder die Gestalt des biederen „Bothen" doch einen so schweren philologischen Panzer nicht zu tragen vermag oder daß der Guß der ganzen Gestalt vorschnell, infolge des Krieges, vollzogen wurde.

Wie in diesem Werke besonders viele neue Briefe von Zeitgenossen Claudius' verwertet wurden, so ist auch die Goethe-Brief-Literatur wieder bereichert worden durch den zum Teil bisher noch unveröffentlichten „Briefwechsel zwischen Goethe und Johann Wolfgang Döbereiner (1810—1830)", herausgegeben und erläutert von Julius Schiff (Weimar, Herm. Böhlau 1914, geh. 3 M.). Die Briefe beziehen sich natürlich hauptsächlich auf naturwissenschaftliche Fragen, da Döbereiner Naturforscher und Chemiker in Jena war.

Die 'Neudrucke deutscher Literaturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts' (Halle a. S., Max Niemeyer) haben in Nr. 240 und 44 und 242—45 ihre erfreuliche und bedeutsame Fortführung gefunden in dem Augsburger Druck des Volksbuches Fortunatus aus dem Jahre 1509, herausgegeben von Hans Günther, und in Christian Weises: „Der grünenden Jugend überflüssige Gedanken", und des „Lust-Spiels, Die triumphierende Keuschheit", eingeleitet von Max Freiherr von Waldberg. —

Besonders reich ist die Ernte der letzten Jahre an stilgeschichtlichen Arbeiten; vielfach sind sie nur Stoffsammlungen und führen viel Gleichgültiges mit sich, anderseits muß man zugeben, daß nur aus gründlichen Einzeluntersuchungen wirklich wertvolle Schlüsse gezogen werden können. So macht Josef Lefftz den bissigen und vielgeschmähten, aber kraftvollen, leidenschaftlichen Franziskanermönch Thomas Murner zum Gegenstande eindringender Untersuchung: „Die volkstümlichen Stilelemente in Murners Satiren" (Straßburg, Trübner 1915, 200 S., geh. 6 M.). Der Stil verrät in allen seinen Formen den mittelalterlichen Volksmann und erregten Parteigänger; fest und breitspurig steht er da, mit kecken Augen schaut er um sich; er weiß ganz genau, was den gemeinen Mann jener urwüchsig derben und groben Zeit ergötzt, was seinem grundehrlichen Wesen schmeichelt, was seine Leidenschaften erregt, seine Sinnes- und Gefühlseindrücke steigert und sein derbsinnliches Begehren reizt; Murner ist der

Typus des unerschrockenen, freimütigen Bettelmönchs, der rücksichtslos die Schäden der Zeit bekämpft; sein volkstümlicher Satirenstil wurzelt ganz in der freien, volkstümlichen Bettelmönchspredigt.

Wie diese Untersuchung von Franz Schultz angeregt ist, so bewegen sich auch die ersten vier Hefte „Freie Forschungen zur deutschen Literaturgeschichte", (Straßburg, Trübner) herausgegeben von Franz Schultz hauptsächlich auf stilgeschichtlichem Gebiete. So untersucht Johannes Vollschwitz „Die Frau von der Weißenburg. Das Lied und die Sage" (144 S., geh. 5 M.); die verschiedenen, weitverzweigten Fassungen werden einer recht kniffligen Prüfung unterzogen; der Verfasser hält die des 13. Jahrhunderts für ein Erzeugnis derselben uralten Spielmannskunst, der wir das Hildebrandslied verdanken. — Im 2. Heft liefert Carl Kuhlmann „eine stilgeschichtliche Studie: J. H. Voß als Kritiker und Gelehrter in seinen Beziehungen zu Lessing" (1914, 122 S., geh. 3 M.). Das Glänzendste an Lessing war ja sein Stil, so tiefgreifend auch sonst seine Einwirkung mit Dramen und Prosa war; seine Sprache ist von einer Ausdrucksfähigkeit, die den ganzen Mann, den geborenen Kämpfer, widerspiegelt; so ist sein Einfluß auf seine Zeitgenossen vielfach beobachtet worden, so auch auf Voß, besonders von Gervinus und von Herbst in seiner großzügigen Biographie. Kuhlmann geht dem allen bis ins einzelne nach. Emilie Marx erörtert in Heft 3 „Wieland und das Drama" (136 S., 1914) d. h. seine dramentheoretischen Anschauungen und seine Singspieltheorie auf Grund genauer Durchforschung des „Teutschen Merkur" und seine dramatischen Versuche. Wie Wieland dem Genie Shakespeares gerecht geworden ist, so erkannte er auch unter den zeitgenössischen Dramatikern mit sicherem Blicke die größten, besonders Goethe, schrieb er doch schon April 1775 an Jakobi: „Daß ich Goethes ganze Größe fühle, habe ich Ihnen schon hundertmal gesagt"; er gehört auch zu den wenigen, die Kleists Größe fühlten, und gab diesem Gefühl in überschwenglicher Begeisterung Ausdruck. Ja, er besaß auch soviel Selbstkritik, daß er offen bekannte: „Nichts ist gewisser, als daß ich für das Dramatische keinen Sinn habe". Wieland war durchaus Epiker. — Eine sehr nützliche und aufschlußreiche Arbeit liefert Richard Kleineibst in Heft 4 der „Forschungen" (1915, 172 S., geh. 5 M.) über „G. Ch. Lichtenberg in seiner Stellung zur deutschen Literatur": als Gegner von Sturm und Drang, von Goethe und Genossen, von allem wissenschaftlichen und religiösem Schwärmertum (Lavater, Claudius, Böhme), von Empfindsamkeit (Klopstock, Voß, Gleim, Jacobi u. a.), ein Freund der Geniegegner und des jungen Jean Paul, neben Gottsched von Lessing, Bodmer, Breitinger, Rabener u. a. Und doch bei aller pragmatistischen Lebensanschauung und Skepsis besaß er eine Neigung zum Mystischen. Seine Größe liegt im Stil, im Aphorismus. —

„Annette von Droste-Hülshoff als Erzählerin. Realismus und Objektivität in der 'Judenbuche'" nennt sich eine sehr sorgsame, freilich viel Mosaik bietende Arbeit von Dr. Felix Heilmann (Münster, 1914, Aschendorff, 101 S., geh. 2 M.). Die Eigenart, die literarische Unab

hängigkeit, die starke poetische Kraft der großen Einsamen, der Impressionismus und Realismus, die geistig-körperliche Sensibilität, das Haften an der Einzelvorstellung, die übergroße Sorgfalt in Verzahnung und Motivierung und die auf Nervenreiz gestellte Spannungstechnik mit ihrer Vorliebe für das Verhüllen und Irreführen treten scharf ans Licht. Dr. Elsa von Klein untersucht „Schenkendorfs Liederspiel 'Die Bernsteinküste'" (Halle, 1916 Niemeyer, 104 S., geh. 3,60 M.) und stellt das ungedruckte Wort in die Zeit und in die übrigen Gedichte des Sängers hinein.

Neben stilgeschichtlichen Forschungen (Ghonorez oder Schroffenstein? Zum zerbrochenen Krug, Kleist und Cervantes, Der Zweikampf) liefert das Buch von Hermann Schneider: „Studien zu Heinrich von Kleist" (Berlin, Weidmann 1915, geh. 3 M., 130 S) ein gerade heute sehr bedeutsames Kapitel: 'Kleists Deutschtum'; wie schwer auf eine Formel zu bringen, wie eigenwillig, zwiespältig, zwischen Klassik und Romantik, zwischen Romantik und Realismus schwankend sein Wesen war, wie die ursprünglichen Tendenzen bei ihm rein menschlicher, gänzlich unpolitischer Art, wie er überhaupt kein Politiker im eigensten Sinne des Wortes, ja auch kein Soldat gewesen, wie der 'Prinz von Homburg' kein agitatorisches Stück sein sollte u. a. m.: das wird scharfsinnig erörtert. Bei Kleist haben wir eben mehr temperamentvolle Forderungen und Ahnungen als klare, scharfe Umrisse. Zuerst frei sein von der Knechtschaft des verhaßten Korsen, auf daß das Deutschtum weiterbestehe, erst dann sind die Voraussetzungen für ein Deutschland gegeben, das ist seine Losung. — Einen überaus bedeutsamen Stilwandel von der Romantik zum Realismus können wir bei der ersten und der zweiten Fassung des „Grünen Heinrich" von Gottfried Keller beobachten. Wohl hatte Keller, in seiner brummigen, knurrigen Art und in dem bitteren Gedanken an das Martyrium einer Umarbeitung, die über fünfundzwanzig Jahre sich erstreckt hatte, geflucht: 'Die Hand möge verdorren, welche je die alte Fassung wieder zum Abdruck bringt'! Doch Erbe und Verwaltung des Nachlasses waren mit Recht der Überzeugung, daß die erste Fassung als Denkmal der jugendlichen Persönlichkeit des Künstlers Keller der Geschichte angehöre und nimmer verloren gehen dürfe, und so veranlaßten sie Emil Ermatinger, die „Studienausgabe der ersten Fassung von 1854/55" (Stuttgart und Berlin 1911, Cotta, 2. u. 3. Aufl. 1914, kart. in 2 Bdn. 12 M.) zu besorgen. Eine vortreffliche Einleitung gibt die Leidensgeschichte der Entstehung und dann die Umwandlung des „Grünen Heinrich" und fügt dem Text wertvolle Anmerkungen literarhistorischer und kritischer Art bei. So ist das Werk, das schon selten und sehr teuer geworden war, mit dessen Restbeständen die Schwester Kellers, Regula, den Ofen anheizte, wieder zugänglich der großen Keller-Gemeinde. Es ist ein Schatz, mit wenigen anderen Perlen unserer Literatur zu vergleichen. Es war ja sehr begreiflich, daß Keller den Lebensroman, den er unter schweren Kämpfen, unter unablässigem Druck des — ihm sehr wohlwollenden — Verlegers Vieweg, unter Sorgen und Nöten aller Art sich abgerungen und oft in wesentlichen Teilen kaum hatte durcharbeiten können, wegen seiner

„Schauerlichkeiten" haßte und doch wieder wegen der Zeugnisse seiner Jugend liebte, daß er nicht los kommen konnte von ihm, wie Mörike nicht von dem „Nolten". Es hat etwas Tragisches, dieser Kampf mit dem früheren Ich, wenn dies Ich eine Gestalt gewonnen hat in Wort und Druck. Schon während die erste Fassung entstand, wandelten sich Wesen und Richtung Kellers, infolge des Sensualismus Feuerbachs. Aus dem ursprünglichen, sentimental-romantischen Künstlerroman ward das autobiographische Bekenntnisbuch, und vor der geistig und sittlich erlebten Wahrheit tritt die phantastische Erfindung zurück. Mag die erste Fassung aufschlußreicher, die zweite künstlerisch reifer und gerundeter sein, obwohl auch sie den Charakter des Flickwerkes nicht verleugnet, beide sind organisch aus einem bestimmten Zeit- und Lebensalter erwachsen und daher ungemein wertvoll. Außerordentlich gewinnreich ist ein Blick in die Künstlerwerkstatt, wie der Vergleich beider Fassungen sie gewährt. Diesen hat mit rühmlicher Genauigkeit der Methode und mit eindringendem Scharfsinn Franz Beyel in dem Werk unternommen: „Zum Stil des Grünen Heinrich" (201 S. Tübingen 1914, Mohr, geh. 4 M.). Das Subjektive, Krause und Willkürliche beseitigt Keller, er strebt Objektivierung nach den verschiedensten Seiten hin an, er dringt aus dem Unbestimmten, Romantischen zum Bestimmten, zum Realistischen, aus der Phantastik zur Wahrheit und Glaubwürdigkeit, überall setzt er die künstlerische Feile an — diese Abschnitte sind besonders lehrreich für den Deutschlehrer, der Aufsätze korrigiert —; Klarheit, Anschaulichkeit, Natürlichkeit sind Kellers Bestreben, auch im Stil der Personendarstellung, sei es der Typen und Massen, sei es des Einzelmenschen, dem Äußeren und Inneren und der Bewegtheit nach. —

Hoffentlich erhalten wir bald eine kritische Gesamtausgabe der Kellerschen Schriften, wie wir zu hoher Freude jetzt im Erscheinen begriffen erleben die Werke des Keller trotz aller Verschiedenheit so wesensverwandten Wilhelm Raabe. Drei Serien von je sechs Bänden sind ausgegeben worden[1]), in würdiger Ausstattung, mit schönen deutschen Typen (Hermann Klemm, Verlagsanstalt f. Lit. u. Kunst, Berlin-Grunewald; jede Serie kostet 24 M.). Das Lebenswerk dieses großen, kerndeutschen Humoristen wird sich sehr bald in dieser edlen Fassung Haus und Schule erobern. Auch von dem feinsinnigen norddeutschen Erzähler Timm Kröger ist eine schmucke Gesamtausgabe[2]) in sechs Bänden (bei Alfred Janssen im Ham-

[1]) I. Serie, Band 1: Die Chronik der Sperlingsgasse. Der Hungerpastor. — 2. Ein Frühling. Halb Mär, halb mehr. — 3. Der heilige Born. Nach dem großen Kriege. — 4. Unseres Herrgotts Kanzlei. Verworrenes Leben. — 5. Die Leute aus dem Walde. Ferne Stimmen. — 6. Drei Federn. Der Regenbogen. — II. Serie, Band 1: Abu Telfan. Horacker. — 2. Die Kinder von Finkenrode. Christoph Pechlin. — 3. Der Dräumling. Deutscher Mondschein. Meister Autor. 4. Krähenfelder Geschichten. — 5. Wunnigel. Deutscher Adel. Fabian und Sebastian. — 6. Alte Nester. Prinzessin Fisch. — III. Serie. Band 1: Der Schüdderump. Das Horn von Wanza. — 2. Villa Schönow. Pfisters Mühle. Unruhige Gäste. — 3. Im alten Eisen. Der Lar. Kloster Lugau. — 4. Das Odfeld. Gutmanns Reiser. — 5. Stopfkuchen. Die Akten des Vogelsangs. — 6. Hastenbeck. Altershausen. Nachlese.

[2]) Eine stille Welt. 2. Aus alter Truhe. 3. Leute eigener Art. 4. Wege nach dem Glück. 5. Des Lebens Wegzölle. 6. Dem unbekannten Gott. Ein anmutiges Lebensbild Krögers zeichnete Jakob Bödewadt (Hamburg, Janßen).

burg) erschienen, die sich hoffentlich auch einbürgern wird, wie sie es verdient; besinnen wir uns doch jetzt mehr und mehr auf unser echtes deutsches Wesen und lernen wir, die Spreu von dem Weizen zu sondern. Im selben Verlage von Alfred Janssen wurden die Gesammelten Dichtungen von Johann Heinrich Fehrs[1]) in gediegener Ausstattung herausgegeben. — Das Lebenswerk der großen Erzählerin Marie von Ebner-Eschenbach hat nun auch mit ihrem Tode (12. März d. J.) ihren Abschluß gefunden. Die Gesammelten Schriften, von denen 1893 die ersten sechs Bände erschienen, sind nunmehr bis zum zehnten gediehen[2]).

Von Theodor Storms Werken hat Georg Westermann, Braunschweig eine neue, wohlfeile Ausgabe in fünf Bänden (15 M.) veranstaltet. Dem Lebensbilde, das Gertrud Storm von ihrem Vater entworfen hat (2 Bände, Berlin 1912/13, Curtius, je 3,50 M.), hat sie „Theodor Storms Briefe an seine Braut" (Braunschweig 1915, Westermann, 6 M.) und „Briefe an seine Frau" (ebenda, geb. 4,50 M., 1915) folgen lassen[3]). Die Bände geben ein getreues Spiegelbild von dem Seelenleben eines edlen Menschen, der die Liebe in den Tiefen ihrer Freuden und ihrer Schmerzen durchkostet, sie aber auch zu einer Quelle innerer Fortentwicklung und Heiligung für sich und die Geliebte zu gestalten sucht. Die Liebe weihte den Dichter, und der Dichter weihte seine Liebe. Gibt uns der erste Band einen Einblick in das heiße Ringen des Liebenden um die Seele der Geliebten, so der zweite in die reiche, tiefe Lebensgemeinschaft der beiden Ehegatten. In die letzten Jahre, die sie miteinander verleben durften, führt sehr hübsch eine von Storm- und Heimatliebe erfüllte kleine Studie von Maria Brüll: „Heiligenstadt in Theodor Storms Leben und Entwicklung" (Münster i. W. 1915, Univ.-Buchhdlg. Franz Coppenrath, 1,50 M.); wir erhalten hier hübsche Bilder von der anmutigen Umgebung des Städtchens, in dem Storm Amtsrichter war, sowie interessante Nachweisungen der Einwirkung der Landschaft und des dortigen Lebens auf die Dichtungen Storms, auf Probleme und Konflikte, die er zur Darstellung brachte. —

Frankfurt a. M. Alfred Biese.

---

[1]) 1. Hochdeutsche Versepik und Lyrik. 2. Plattdeutsche Lyrik und Kleinepik. 3. Blattdeutsche Novellen und Erzählungen. 4. Maren, zu Dörproman.

[2]) VII. Rittmeister Brand. Das Schädliche. Die Totenwacht. Maslans Frau. In letzter Stunde. Ein Original. VIII. Bertram Vogelweid. Verschollen. Ein Verbot. Der Fink. Der Vorzugsschüler. — Die Reisegefährten. IX. Glaubenslos? Fräulein Susannens Weihnachtsabend. Die Spitzin. X. Agave. Uneröffnet zu verbrennen. Novellenstoffe (Ein Gespräch).

[3]) Inzwischen ist ein dritter Band wertvoller Briefe Storms 'an seine Kinder' erschienen, Braunschweig, Westermann 1916), auch ein 'Gedenkbuch zum 100. Geburtstage' von Friedrich Düsel herausgegeben, mit mannigfachen Beiträgen, unter denen die Auswahl aus dem Briefwechsel zwischen Emil Kuh und Th. Storm am wertvollsten mir erscheint.

Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts an den höheren Lehranstalten in Preußen.

Der 2. September 1915 ist für den Geschichtsunterricht an unseren höheren Lehranstalten von großer Bedeutung. An diesem Tage erschien eine Ministerialverordnung, die eine Umgruppierung des geschichtlichen Stoffes im Geschichtslehrplan der preußischen höheren Schulen von Ostern 1916 an verfügte. Diese Neuordnung verfolgt den Zweck, der Geschichte der neuesten Zeit bis zur Gegenwart den ihr schon längst gebührenden Platz im Geschichtsunterricht zu verschaffen. Bisher war das nicht in ausreichender Weise der Fall, bisher war zwar Geschichtsunterricht in der neuesten Geschichte in den beiden Klassen IIB und IA vorgesehen, aber das Pensum war viel zu weit ausgedehnt. In IIB war die Zeit von 1740 an und in IA von 1648 an zu behandeln. Daher war man beim besten Willen nicht imstande, der in diesen Klassen gestellten Aufgabe gerecht zu werden. In der erstgenannten Klasse war es meistens nicht möglich, den Geschichtsunterricht weiter als bis 1871 zu führen, und in der zuletzt genannten Klasse konnte man zwar wohl bis 1888 und auf einigen Gebieten auch wohl etwas weiter kommen, mußte dann aber die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1740 recht kurz fassen, die kriegerischen Ereignisse sehr stark beschneiden und die außerdeutsche Geschichte in knappen Übersichten erledigen. Durch die Neuordnung dagegen wird in Zukunft in IIB und IA der durchzunehmende Stoff auf die Zeit von 1786 an beschränkt. Dazu kommt dann noch als wertvolle Ergänzung neu hinzu ein zweistündiger selbständiger vorbereitender Geschichtsunterricht in Quinta, der als Lehraufgabe die vaterländische Geschichte vom Beginn der Hohenzollernherrschaft bis zur Gegenwart zugewiesen wird. Daß dieser Unterricht in der Quinta in der Hand eines tüchtigen Lehrers bei dem empfänglichen Sinn der kleinen Quintaner viel Gutes zu wirken vermag, darüber hat sich Neubauer in zutreffender Weise ausgesprochen[1]). Dieser Quintaunterricht macht aber für die Sexta, in der nach dem Lehrplane in einer Stunde Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, ausgehend von Gegenwart und Heimat, behandelt werden, eine andere Stoffzuweisung nötig, um eine Wiederholung desselben Stoffes, wenn auch in etwas veränderter Form, unmittelbar in der folgenden Klasse zu vermeiden. Es dürfte sich daher empfehlen, von jetzt an in Sexta die Sagen der deutschen Vergangenheit und einige Lebensbilder aus der mittelalterlichen deutschen Geschichte unter Berücksichtigung der Heimat zu behandeln.

Durch die Neugruppierung des Geschichtsunterrichts in V, IIB und IA wird es nunmehr in der Tat möglich sein, unsere Jugend mit der neuesten Geschichte sowie mit der Bürgerkunde einigermaßen bekannt zu machen. Diese freudig zu begrüßende Errungenschaft wird jedoch leider dadurch stark beeinträchtigt, daß in den beiden Klassen IIA und IB die Nöte, die schon früher recht groß waren, nur noch vermehrt werden. Denn in diesen

[1]) Neubauer: Der preußische Ministerialerlaß vom 2. September 1915 über die Neuordnung des Geschichtsunterrichts (L. B. 1916, Heft 1).

beiden Klassen sollen fürderhin die alte Geschichte, die Geschichte des Mittelalters und die Geschichte der Neuzeit bis 1786 in zwei Jahren erledigt werden. Das ist fürwahr eine so gewaltige Stoffanhäufung, daß ein Geschichtslehrer, selbst wenn er noch so geschickt und findig wäre, dieselbe in ausreichender Weise zu bewältigen kaum in der Lage sein dürfte. Diese Schwierigkeit ist denn auch der Unterrichtsbehörde nicht entgangen. Sie schlägt daher drei Wege zur Entlastung des Geschichtsunterrichts in IIA und IB vor:

I. Noch stärkere Kürzung des Stoffes, als es bisher schon geschehen,

II. Unterstützung von seiten des alt- und neusprachlichen, des Religions- und deutschen Unterrichts,

III. Übernahme eines Teiles der alten Geschichte nach IIB, worauf in der Ministerialverordnung hinsichtlich eines geschichtlichen Sonderlehrplans, Abschnitt IX der Verfügung vom 2. September 1915 hingewiesen wird.

Der erste Weg ist wohl kaum noch gangbar. Wir Geschichtslehrer haben bereits, um das auch schon nach dem alten Lehrplan recht starke Pensum bewältigen zu können, allerlei Kürzungsmittel herangezogen, z. B. Verwendung von bedeutsamen gemeinsamen Mittelpunkten für größere Zeitabschnitte[1]), und sind schon bis an die äußerste Grenze des Streichens gegangen. Das hat nur noch einen Sinn bei der Durchnahme des Stoffes in den unteren und mittleren Klassen. Denn hier handelt es sich nicht um einen genaueren Unterricht in der Geschichte, sondern nur um einen Rohbau, den der Lehrer auf der Oberstufe vertiefend ausbauen soll. Hier kann ohne alle Frage noch vielerlei gekürzt werden, auf der Oberstufe aber ist das nicht mehr möglich; man würde sonst Gefahr laufen, die Geschichte in einzelne Geschichtchen aufzulösen und damit den wissenschaftlichen Charakter, den doch der Geschichtsunterricht auf der Oberstufe nun einmal haben muß, preiszugeben. Sodann sind die Beziehungen des Altertums zur Gegenwart so zahlreich und mannigfaltig, daß wir ohne genauere Kenntnis dieser Zeit nicht auskommen können[1]). Ebenso steht es mit dem Mittelalter. Wir können, wie es Neubauer treffend ausdrückt[1]), den deutschen Staat, die deutsche Kultur, deutsche Art und deutsches Wesen nicht recht verstehen, wenn wir vom Mittelalter keine klaren Vorstellungen haben[1]). Auch ist es eine Pflicht der Pietät, unsere völkische Vergangenheit mit unserer Jugend eingehend zu besprechen und sie mit derselben vertraut zu machen. Man würde also meines Erachtens viel richtiger handeln, wenn man auf der Oberstufe die weltgeschichtlich bedeutungsvollsten Ereignisse der äußeren Geschichte, an der unsere Knaben und Jünglinge, wie ja der jetzige Weltkrieg zeigt, den lebendigsten Anteil

---

[1]) Kästner: Einleitung zum Geschichtsunterricht im Lehrplan der höheren Mädchenschulen.

[2]) R. von Pöhlmann: Aus Altertum und Gegenwart.

[3]) F. Neubauer: Geschichte und Staatsbürgerkunde aus dem Werke von Norrenberg: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege.

[4]) A. Wirth: Zur Frage des künftigen deutschen Geschichtsunterrichts.

nehmen, und die innere Geschichte, wenigstens soweit es die äußere Geschichte erfordert, ausführlicher und anschaulicher darstellte und diejenigen Begebenheiten der Vergangenheit besonders stark hervorhöbe, deren geschichtliche Wirkungen für unsere Gegenwart von Bedeutung sind. Auch sollte man es nicht versäumen, die Geschichte der engeren Heimat, die leider meistens auf den höheren Schulen gar zu stiefmütterlich wegkommt, an geeigneten Stellen im Unterrichte heranzuziehen. „Wie unsere Vorfahren den Gang der Geschichte in der engeren Heimat miterlebt, das müssen unsere Schüler nacherleben". Ferner verdient auch die Geschichte der außerdeutschen Staaten zum Verständnis der großen weltgeschichtlichen Begebenheiten schon im Mittelalter eine viel stärkere Berücksichtigung, als es bis jetzt zu geschehen pflegt. Endlich müssen zusammenfassende Rückblicke und Gruppenbildungen vorgenommen werden. Eine Fundgrube für derartige Aufgaben bieten vor allem die recht brauchbaren Bücher von Wolf[1]), Friedrich[2]) und Bauer[3]). Diese Werke kann ich zur Durcharbeitung auf das wärmste empfehlen, doch gehen sie in ihren Anforderungen bisweilen reichlich weit. Solche Betrachtungen können aber nicht von vornherein auf der Oberstufe statt des bisherigen Geschichtsunterrichts stattfinden, wie von verschiedenen Seiten gefordert wird. Das sieht theoretisch sehr schön aus, ist aber in der Praxis nicht durchführbar, da die Schüler aus den Mittelklassen dazu keine genügenden Kenntnisse mitbringen, wenigstens habe ich bisher solche nur sehr selten angetroffen, und an den anderen höheren Knabenschulen wird es wohl damit nicht besser stehen. Vielmehr müssen zunächst größere Geschichtsabschnitte in der bisher üblichen Weise im Unterricht behandelt werden, oder die Schüler müssen aus einem geschichtlichen Lesebuche, das den Lehrstoff der mittleren Klassen in etwas erweiterter Fassung bringt, selbständig zu Hause einen größeren Abschnitt durcharbeiten, während der Lehrer sich nur durch einige Fragen in der Schule darüber vergewissert, ob die gestellte Aufgabe auch wirklich zu Hause ausreichend vorgenommen ist. Erst dann können daran geschichtliche Betrachtungen angeknüpft werden. Zu alledem gehört natürlich mehr Zeit, als bis jetzt dem Geschichtsunterrichte zur Verfügung steht.

Was nun den zweiten Weg anlangt, eine engere Verbindung der Geschichte mit anderen Lehrfächern herbeizuführen und dadurch den Geschichtsunterricht zu entlasten, so halte ich diesen Weg für eher gangbar. Eigene Erfahrung besitze ich in dieser Hinsicht freilich nur aus der Quarta, wo ich vor Jahren neben dem Geschichtsunterrichte den lateinischen Unterricht erteilte. Damals benutzte ich die lateinische Lektüre vielfach zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts und konnte dadurch denselben wesentlich kürzen und doch zugleich ausreichende Geschichtskenntnisse bei den Schülern erzielen. Dagegen liegen aus der IIA des Herzoglichen Friedrichs-Gymnasiums zu Altenburg nach dieser Seite hin seit dem Jahre 1913 be-

[1]) Wolf: Angewandte Geschichten.
[2]) Friedrich: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts.
[3]) Bauer: Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartskunde.

achtenswerte Versuche mit Hilfe der griechischen Lektüre vor. Über diese Neuerung hat sich Kraft in zwei Abhandlungen in ausführlicher Weise geäußert[1]). Danach sind am Altenburger Gymnasium im Jahre 1913, in dem man der zeitlichen Darstellung der griechischen Geschichte folgte, Herodot und Xenophons Hellenika in Auswahl sowie aus dem Florilegium Afranum (Heft 4 und 12) Abschnitte aus Pausanias, Aristoteles de republica Atheniensium und Arrians Anabasis gelesen und so den Schülern eine genauere Anschauung über einen großen Teil der griechischen Geschichte gegeben worden. Der Lehrer des Griechischen hat dann den gelesenen Stoff von Zeit zu Zeit in Anlehnung an das dort gebrauchte Geschichtslehrbuch von Neubauer geordnet und zusammengefaßt, während der Geschichtslehrer sich damit begnügte, einen Gesamtüberblick über den Verlauf der orientalischen und griechischen Geschichte zu geben, und dabei vor allem die kulturgeschichtlichen Erscheinungen einer eingehenderen Betrachtung unterzog. Dieser Versuch ist zu voller Zufriedenheit ausgefallen; die Schülerleistungen in der griechischen Geschichte waren eher besser als schlechter, und Lehrer und Schüler hatten ihre Freude an dieser Art des Unterrichts, vor allem aber wurde es möglich, in IIA noch ein bedeutendes Stück der mittelalterlichen Geschichte zu erledigen. In ähnlicher Weise läßt sich auch wohl in dieser Klasse der Versuch auf die lateinische Lektüre ausdehnen. Livius, Cicero, Sallust sowie Caesars bellum civile dürften wohl manche Entlastung für den Unterricht in der römischen Geschichte bringen. Ebenso vermag der Religionsunterricht in der Kirchengeschichte dem Geschichtsunterrichte in IIA und IB wesentliche Dienste zu leisten, so bei Besprechung der Entstehung und Ausbreitung des Christentums und bei der Reformation. Auch der deutsche Unterricht kann hilfreich eingreifen bei Durchnahme des Nibelungenliedes und der Dichtungen Walters von der Vogelweide sowie auch wohl verschiedener Dramen von Lessing, Schiller und Goethe. Endlich ist auch der neusprachlicheUnterricht in der Lage, bei derGeschichte Elisabeths, Ludwigs XIV., Karls XII. von Schweden und Friedrichs des Großen dem Geschichtsunterrichte vielfach Zeitersparnis zu bringen. Das einzige, aber schwerwiegende Bedenken, das man dabei haben kann, ist das, ob die genannten Unterrichtsfächer, die doch auch mit ihren eigenen Aufgaben schon recht viel zu tun haben, imstande sind, mit dem Geschichtsunterrichte ausreichend Hand in Hand zu arbeiten. Doch glaube ich, daß bei einigem guten Willen auch diese Schwierigkeit sich überwinden läßt. Durch eine derartige engere Verbindung der Unterrichtsfächer untereinander auf Grund des geschichtlichen Interesses würde man endlich auch der Idee der Konzentration, die man nur gar zu oft an unseren höheren Schulen vermißt, bedeutend näher zu kommen in der Lage sein.

---

[1]) Kraft: a) Beiträge zur Geschichte und Methodik des griechischen Unterrichts, Programm zu Altenburg 1913; b) Wie kann der griechische Unterricht in IIA zur Entlastung des Geschichtsunterrichts und für die geplante Neubegrenzung der Geschichtspensen in den drei oberen Gymnasialklassen nutzbar gemacht werden? (Deutsches Philologenblatt von 1915, Nr. 44.)

Wie steht es nun mit dem dritten Wege, einen Teil der alten Geschichte, also die griechische Geschichte, nach IIB zu verlegen? Dagegen werden von verschiedenen Seiten Einwände erhoben; so meint Kraft in seiner oben angeführten zweiten Abhandlung, daß die griechische Geschichte in IIB nach der auf die jugendliche Begeisterung berechneten Darstellung der neuesten Geschichte unseres Volkes ein ganz ungeeigneter Jahresabschluß sei, und daß zwei so eng zusammenhängende Stoffe wie die griechisch-römische Geschichte durch Verlegung der griechischen Geschichte nach IIB zweckwidrig zerrissen würde. Diese Einwendungen sind meiner Ansicht nach kaum stichhaltig. Die griechische Geschichte weist doch auch wiederholt erhebende und das Herz der Jugend packende Ereignisse auf. Dazu bietet sie auf Schritt und Tritt zahlreiche Anknüpfungspunkte und Vergleichungsmöglichkeiten mit unserer neueren und neuseten Geschichte, so daß dadurch bei ihrer Durchnahme sich nebenher eine Wiederholung derselben, wie sie die Ministerialverordnung für die Zeit von 1740 an fordert, mühelos vornehmen läßt. Auch kann wohl nicht mit Recht von einem zweckwidrigen Zerreißen der eng zusammengehörigen Stoffe der griechisch-römischen Geschichte gesprochen werden. Denn in der folgenden Klasse schließt sich ja unmittelbar nach den kurzen Osterferien die Durchnahme der römischen Geschichte an. In den siebenziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war es doch ähnlich. Da hatte man in IIB nur griechische und in IIA nur römische Geschichte. Irgendwelchen Anstoß nahm man damals, soviel ich weiß, an dieser Verteilung nicht. Eine Änderung trat doch wohl nur deshalb ein, weil man mit Rücksicht auf die 1890 eingeführte, aber bald wieder abgeschaffte Abschlußprüfung am Ende der IIB in den mittleren Klassen der neueren und neuesten Geschichte mehr Spielraum verschaffen wollte.

Dagegen ist das Bedenken, das Neubauer mit Rücksicht auf die aus IIB abgehenden Schüler erhoben hat, nicht ganz unberechtigt. Wir sind ohne Frage verpflichtet, diesen Schülern eine genauere, ihrem Fassungsvermögen entsprechende Kenntnis der neueren und neuesten Geschichte, insbesondere der vaterländischen Geschichte mit ins Leben hinauszugeben. Doch darf das nicht geschehen auf Kosten[1]) der Schüler, die die höhere Schule bis zum Schluß durchlaufen. Denn für diese ist doch der Lehrplan in erster Linie zugeschnitten. Auch glaube ich, wie es auch Friedrich[2]) betont, daß die von den abgehenden Sekundanern auf der Schule erworbenen geschichtlichen Kenntnisse sich doch bald bei den Mühen und Sorgen ihres Berufes verflüchtigen werden, da es ihnen an Gelegenheit, auch wohl an Lust fehlt, dieselben wieder aufzufrischen und zu vertiefen. Trotzdem muß die Schule für sie tun, was sie kann, und sie kann, wie ich meine, in der Tat den mit dem Einjährigenschein abgehenden Schülern gerecht werden, ohne daß darunter die Erreichung des Gesamtzieles der Schule leidet. Man braucht nur die für sie so wich-

[1]) Schunck: Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes; Vortrag, gehalten auf der zweiten Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins (Humanistisches Gymnasium 1913, Heft I/II, Seite 14.)

[2]) Friedrich: a) Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts, Seite 60 und 61. b) Zum preußischen Ministerialerlaß (Vergangenheit und Gegenwart 1915, Heft 6).

tige neueste Geschichte nach dem Tode Friedrichs des Großen im zweiten Halbjahre der IIIA beginnen zu lassen, dann erhalten sie in der neuesten Geschichte gleichfalls ein volles Jahr lang Unterricht, wie das jetzt in IIB geschieht.

Ich halte also auch diesen Weg der Verlegung der griechischen Geschichte nach IIB für gangbar. Doch muß man dann die Pensen der drei vorhergehenden Klassen anders abgrenzen und an dem Gymnasium und dem Realgymnasium in der Quarta drei Geschichtsstunden einführen, wie es bereits an der Oberrealschule der Fall ist. Was dem einen recht ist, ist doch auch dem anderen billig. Dann ist man imstande, die alte Geschichte und die Geschichte des Mittelalters bis 919 in IV, die weitere Geschichte bis 1648 in IIIB und die neuere und neueste Geschichte bis wenigstens 1861, vielleicht auch bis 1871 in IIIA zu erledigen. Eine solche Verteilung der Geschichte in den drei genannten Klassen läßt sich ohne Schwierigkeiten durchführen, da man in diesen drei Klassen vieles kürzer fassen kann, als es bis jetzt die meisten Geschichtslehrbücher tun. Es handelt sich ja, wie schon früher gesagt, in diesen Klassen erst um einen Rohbau und mehr um Geschichten als um eine zusammenhängende Geschichte.

Von den beiden für brauchbar erachteten Wegen kommt der erstere vor allem für das Gymnasium, der letztere für die Realanstalten in Betracht.

Mit Benutzung eines dieser beiden Wege dürfte es vielleicht möglich sein, den Geschichtsunterricht in IIA und in IB ungefähr im Rahmen des jetzt geltenden allgemeinen Lehrplans ebenso genau auf der Oberstufe durchzuführen wie bisher. Freilich zu einer stärkeren Vertiefung des Geschichtsunterrichts, wie es dringend zu wünschen ist, mit Zuhilfenahme von illustrativer Verwendung von Quellen — Erteilung von Geschichtsunterricht im Anschluß an Quellenlektüre, von der in unserer heutigen Zeit so oft geredet wird, ist im allgemeinen nicht ratsam, da ein solcher Unterricht vielfach über die Fassungskraft unserer Schüler hinausgeht, noch viel mehr Zeit kosten würde und auch noch früh genug auf der Hochschule an die Reihe kommt — und Heranziehung von Geschichtswerken unserer bedeutenden Historiker und Staatsmänner würde man damit noch nicht kommen. Dazu ist in IIA und IB je eine Stunde mehr noch nötig. Dadurch würde auch zugleich die auf der letzten Münchener Tagung des Gymnasialvereins gestellte Forderung[1]) einer Verstärkung des altgeschichtlichen Unterrichts genügende Berücksichtigung finden, ohne zu der mir nicht geeignet scheinenden Ausdehnung dieses Unterrichts auf $1^1/_2$ Jahre greifen zu müssen.

Diese Vermehrung um eine Geschichtsstunde, die auch für IIB und IA notwendig ist, wird, wie ich hoffe, noch in nicht zu ferner Zukunft eintreten, da ja auch noch andere Fächer, wie Deutsch und Erdkunde, schon längst mit Recht eine Stundenvermehrung in den Klassen von IIIB bis IA verdienen und somit eine Änderung in unserem allgemeinen Lehrplan sich immer mehr als dringend nötig erweist. Doch darf dieses nicht durch eine Vermehrung der Gesamtstundenzahl der Schule und auf Kosten derjenigen Lehrfächer stattfinden, welche die Eigenart der einzelnen Schularten ausmachen. Wie das sich vielleicht verwirklichen läßt, das möge ein andermal erörtert werden.

Hannover-Linden. Wilhelm Seifarth.

[1]) Humanistisches Gymnasium 1913, Heft I/II.

II. Programmabhandlungen.

Mathematisch-naturwissenschaftliche Programme der höheren Lehranstalten Bayerns vom Sommer 1913 mit Sommer 1916.

Die bayrischen Schulprogramme, soweit sie Mathematik und Naturwissenschaften betreffen, wurden zuerst durch andere Herren, dann von Sommer 1900 bis Sommer 1912 durch den Unterzeichneten in der Zeitschrift f. math. u. naturw. Unterricht regelmäßig besprochen. Mit dem Wechsel des Herausgebers jener Zeitschrift fiel die Abteilung „Programmschau" weg. Von nun an sollen die bayrischen Programme der bezeichneten Art in der vorliegenden Monatschrift angezeigt werden. Für diesmal konnten die Anzeigen, der größeren Zahl wegen, freilich nur ganz kurz sein.

Das Schuljahr beginnt in Bayern Mitte September und endet Mitte Juli. Ein Programm, das (im Sommer) 1913 erschien, ist also für den Jahresbericht 1912/13 als Beilage gedacht. Alle Programme haben Oktavformat.

Allgemeines.

Krallinger, Käsbohrer und **S. Stetter,** Die Königliche Luitpold-Kreisoberrealschule (München) in den ersten 25 Jahren ihres Bestehens, 1891—1916. 1916. 119 S.

Im Jahre 1878 entstanden die bayerischen (sechsklassigen) Realschulen aus den Gewerbeschulen. Die hier beschriebene Anstalt war die zweite Münchener Realschule. Der vorliegende Bericht gibt ein auch für Außenstehende interessantes Bild der Entwicklung unseres Realschulwesens gemäß den Schulordnungen von 1877, 1894, 1907 (Ausbau zur Oberrealschule) und 1914, welch letztere für Oberrealschulen keine wesentlichen Änderungen brachte.

H. Hilpert, Das Königliche Realgymnasium und Reformgymnasium zu Nürnberg 1864—1914. 1914. 58 S.

Ich führe diese Programmabhandlung an, weil sie eine gute Darstellung der Geschichte der bayrischen Realgymnasien gibt, zugleich mit der Erörterung ihrer Organisation und des bisher einzigen, in Nürnberg mit dem Realgymnasium organisch verbundenen bayrischen Reformgymnasiums.

Festschrift zum fünfzigjährigen Bestande des Königlichen Realgymnasiums in München, 1864—1914. 1914. 55 S. mit 5 Tafeln.

Diese Schrift und die vorige ergänzen sich vorzüglich. In der vorliegenden, die von verschiedenen Lehrern der Anstalt verfaßt wurde, ist nämlich auch der Betrieb des Unterrichts in den einzelnen Fächern in seiner Entwicklung seit der Errichtung der Anstalt geschildert. Diese Ausführungen sind natür-

lich für alle bayrischen Realgymnasien gültig. Die wachsende Beliebtheit des Realgymnasiums in Bayern wird durch die Tatsache gekennzeichnet, daß die Nürnberger Anstalt in dem Zeitraum 1900—1913 von 424 Schülern auf 898, die Münchener in demselben Intervall von 273 auf 916 stieg.

Naturwissenschaften.

A. Steier, Altes Gymnasium Würzburg. Der Tierbestand in der Naturgeschichte des Plinius. 1913. 47 S.

Den naturkundlichen Unterricht an den bayrischen humanistischen Gymnasien mußten bisher fast in allen Fällen Nichtfachmänner erteilen. Dieser nicht gerade ideale Zustand hat aber doch manche Mathematiker und Philologen zu eingehenden Studien auf diesem Gebiete veranlaßt. Ich nenne unter den letzteren H. Stadler, der vor kurzem eine kritische Ausgabe des I. Teiles der Tiergeschichte des Albertus Magnus veröffentlichte. Auch der Verfasser der vorliegenden Arbeit, die in einer vollständigen Aufzählung der 494 Tierformen des Plinius in Parallelstellung zu den Bezeichnungen des Aristoteles und möglichst mit moderner Bestimmung gipfelt, hat schon durch sein Buch über Aristoteles und Plinius (Würzburg 1913) seine große Befähigung zur Bearbeitung derartiger historischer Probleme aufgewiesen.

In der 16 Seiten umfassenden Einleitung erörtert der Verfasser das Verhältnis von Plinius zu Aristoteles, kennzeichnet den ersteren als Sammler, den letzteren als tiefen Forscher (trotz des blöden Buches von F. Mauthner, „Die Literatur" Bd. II) und macht es wahrscheinlich, daß Plinius aus Aristoteles überhaupt nicht unmittelbar geschöpft hat.

W. Georgii, Realgymnasium Nürnberg. Aus der Geschichte der antiken Naturwissenschaften. 1915. 32 S.

Auch der Verfasser dieser Programmschrift ist ein klassischer Philologe. Er bedauert vor allem, daß für das Realgymnasium in der lateinischen Prosalektüre nur Historiker, Redner und Philosophen vorgesehen seien, sodaß bei den Schülern kaum ein besonderes Interesse für das Altertum geweckt werden könne. Daher will er den Versuch machen, die Ergebnisse der Forschungen über die naturwissenschaftlichen Vorstellungen und Leistungen des Altertums in knappen Umrissen der Schule zugänglich zu machen. Er zählt die Verdienste der Antike nach Wissenschaften geordnet auf, feiert Aristoteles als Zoologen, Theophrast als Botaniker, Plinius als Liebhaber in sämtlichen Naturwissenschaften, Strabon als Geographen, Hipparchos, Aristarch und Ptolemäus als Astronomen, Archimedes, Ktesibios und Heron als Vertreter der Mechanik, Euklid, Kleomenes und Ptolemäus in der Optik, als Akustiker Pythagoras und noch mehrere andere. Alle Angaben sind mit literarischen Anmerkungen belegt, die drn Kollegen das Einarbeiten erleichtern sollen. Steiers Buch (s. o.) und auch das knappe, aber zuverlässige Büchlein von Heiberg (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 370) vermissen wir darunter.

Mathematik.

H. Braun, Ludwigs-Gymnasium München. Über ganze Funktionen der Ordnung Null. 1914. 54 S.

Über ganze Funktionen der Ordnung Unendlich hat O. Blumenthal (Paris 1910) ein kleines Bändchen veröffentlicht. Dort sprach er das Bedauern aus, daß die ganzen Funktionen der Ordnung Null bis jetzt fast ganz vernachlässigt worden seien. Diese Bemerkung regte den Verfasser zu der vorliegenden Arbeit an. Gleichzeitig war durch Blumenthal ein Weg angegeben worden — die Einführung von Vergleichsfunktionen — den der Verfasser mit Erfolg betrat. Daneben wurden noch die Arbeiten von E. Borel (Paris 1900) und von E. Lindelöf (Act. Soc. Fenn. 1902) benutzt.

E. Eichhorn, Wittelsbacher Gymnasium München. Konstruktive Überführung projektiver Grundgebilde. 1913. 44 S. mit 13 Figuren auf 9 Tafeln.

Der Verfasser unternimmt hier mit Erfolg den Versuch zu zeigen, daß kollineare oder reziproke Grundgebilde wirklich auch projektiv sind, d. h. daß sie als Endglieder einer Reihe von perspektiven Gebilden angesehen werden können. Überall wird das Minimum der Zwischenglieder, als welche der Verfasser in Erweiterung seiner Aufgabe auch andere lineare Verwandtschaften zuläßt, angegeben. Die Untersuchungen haben neben ihrer theoretischen Bedeutung noch den praktischen Zweck, neue Wege zur Konstruktion entsprechender Elemente von projektiven Grundgebilden zu weisen.

Th. Erb, Gymnasium Pirmasens. Über die asymptotische Darstellung der Integrale linearer Differenzen-Gleichungen durch Potenzreihen. 1913. 58 S.

Diese Arbeit, die zugleich die I.-D. des Verfassers vorstellt, bildet einen wertvollen Beitrag zu der in den letzten Jahren wieder in den Vordergrund getretenen Theorie der Differenzengleichungen. Der Verfasser erweitert ein von J. Horn (1910) aufgestelltes Theorem, indem er an Untersuchungen von O. Perron von 1911 anknüpft. Die Abhandlung bildet so eine Fortsetzung einer Reihe von Arbeiten, denen der von H. Poincaré im Jahre 1885 veröffentlichte Satz über Differenzengleichungen als Ausgangspunkt gedient hat.

J. B. Diller, Neues Gymnasium Würzburg. Über die den Enneperschen Flächen konstanten negativen Krümmungsmaßes entsprechenden Voßschen Flächen. 1913. 81 S.

Die Enneperschen pseudosphärischen Flächen sind solche, denen ein System ebener Krümmungslinien eigen ist (Gött. Nachr. 1867/68). Voßsche Flächen (A. Voß 1888, A. Tachauer 1903) werden solche genannt, auf denen es ein von geodätischen Linien gebildetes konjugiertes System gibt. „Entsprechend" heißen zwei dieser Flächen hier dann, wenn die Normalen in entsprechenden Punkten parallel sind. Das Entsprechen wird durch

eine Laplacesche Differentialgleichung vermittelt, die der Verfasser in bestimmten Spezialfällen integriert. Hierdurch ergeben sich einige neue Voßsche Flächen, Der Verfasser errang mit der Arbeit den Doktorhut.

E. Fick, Gymnasium Neuburg a. D. Die absolute Trigonometrie. 1916. 28 S.

Der Verfasser entwickelt hier die Trigonometrie der beiden nicht-Euklidischen Geometrien in solcher Art, daß die Formeln denen der Euklidischen Geometrie entsprechen, sodaß alle drei Trigonometrien unter dem gemeinsamen Begriff der absoluten Trigonometrie zusammengefaßt werden können. Die Euklidische Trigonometrie ergibt sich dann als Spezialfach. Beim Pythagoreischen Lehrsatz konnte der Verfasser auf ein nicht unwesentliches Versehen Bonolas hinweisen.

K. Geiger, Theresien-Gymnasium München. Pythagoreische Zahlen und die Gleichung $x^4 + y^4 = z^4$. 1916. 12 S.

Die Regel, die der Verfasser gefunden hat, ist folgende: Wähle eine gerade Zahl a, bilde $\frac{1}{2}a^2$ und zerlege es in teilerfremde[1]) Faktoren u, v, sodaß $uv = \frac{1}{2}a^2$; dann lauten drei Pythagoreische Zahlen immer $x = u + a$, $y = v + a$, $z = u + v + a$. Er beweist ferner noch, daß immer eine der Katheten durch 3 und eine der drei Seiten durch 5 teilbar sein muß. Diese Vorbereitungen und einige einfache Sätze der Zahlentheorie ermöglichen es dann dem Verfasser, von dem Satze, daß die Gleichung $x^4 + y^4 = z^4$ keine ganzzahligen Lösungen besitzt, einen Beweis zu geben, der einfacher ist, als die bisher bekannten.

Georg Gräbner, Oberrealschule Würzburg. Systeme von Geraden, welche bei der Fortbewegung des die Raumkurven begleitenden Dreikantes besondere Regelflächen erzeugen. 1913.

Diese Arbeit konnte der Berichterstatter nicht einsehen. Sie ist aber jedenfalls eine Fortsetzung seiner I.-D. „Algebraische Bertrand-Kurven und algebraische Kurven konstanter Torsion" (Würzburg 1909) und gehört demselben Gedankenkreise an wie die gleich zu besprechende Abhandlung.

Georg Gräbner, Oberrealschule Würzburg. Über die Bewegung des mit dem Begleitdreikante von Raumkurven starr verbundenen Raumes. 1915. 75 S. mit 8 Figuren auf 4 Tafeln.

Das „begleitende Dreikant" besteht aus der Tangente, der Hauptnormale und der Binormale. Es ist untersucht das Verhalten einer mit dem Begleitdreikant fest verbundenen Ebene, eines ebensolchen Punktes und einer Geraden. Ein besonderer Abschnitt ist der Momentanbewegung gewidmet. Es sind auch verschiedene besondere Raumkurven als Beispiele zu grunde gelegt. Auf die oben erwähnten beiden Arbeiten ist dabei öfters Bezug genommen.

[1]) 1 ist dabei nicht als Teiler betrachtet.

S. Weikersheimer, Gymnasium Ingolstadt. Der mathematische Lehrplan der Bayerischen Schulordnung vom 30. Mai 1914 und die Meraner Vorschläge. 1916. 35 S.

Nach einleitenden Ausführungen über die Geschichte und das Ziel der sogenannten Reformbewegung im mathematischen Unterricht erläutert der Verfasser zunächst die Berechtigung der Gleichstellung des Lehrstoffes des Realgymnasiums mit dem des humanistischen Gymnasiums, die gleich großes Aufsehen erregte und seitdem auch schon wieder durch Zulassung der Darstellenden Geometrie als Wahlfach etwas gemildert wurde. Er bedauert aber lebhaft, daß der viel geforderte durchgehende vierstündige Unterricht nicht erreicht werden konnte. Daß der Geometrieunterricht erst in der dritten Klasse beginnt und nicht, wie Höfler und Treutlein es vorschlugen, schon in der ersten oder zweiten Klasse, billigt er. Daß das sogenannte „allgemeine Thema" in die Reifeprüfung nicht aufgenommen wurde, bedauert er nicht. Die Zulassung der Formelsammlung bekämpft er mit guten Gründen. Er wendet sich auch mit Recht gegen den Standpunkt mancher modernen Lehrbücher, die die Durchdringung des Unterrichts mit dem Funktionsbegriff in einer Häufung von graphischen Darstellungen für alles mögliche sehen. Den Schluß bilden vergleichende Betrachtungen über die neuen Württembergischen und badischen Lehrpläne. Der Verfasser stellt fest, daß die Stundenzahl für den Mathematikunterricht durchweg höher ist als in Bayern.

A. Wendler, Gymnasium Erlangen. Beiträge zur Grundlegung einer Mathematik des Tarifwesens. 1913. 61 S.

Der Wert der mathematischen Behandlung der Sterblichkeit und der sich darauf gründenden Lebensversicherungstheorie ist heutzutage allgemein anerkannt. Die Nationalökonomen im allgemeinen stehen aber der Mathematik noch meist ablehnend gegenüber, wiewohl z. B. für den preußischen Einkommensteuertarif älterer Ordnung von Vahlen nachgewisen wurde, daß er nicht bloß den Forderungen der Logik und Gerechtigkeit, sondern auch den Interessen des Fiskus zuwiderlief. Die Tarifkritik im besonderen hat nun A. Voigt in einer eigenen Schrift (Jena 1912) in mathematische Bahnen gelenkt. An ihn schließt sich der Verfasser an, indem er sich aber mehr an Fachmathematiker wendet. Ausgeführte Beispiele erläutern die theoretischen Erörterungen. Insbesondere zeigen diese Beispiele den Nachteil der Stufentarife gegenüber stetigen Tarifen.

Wilhelm Widder, Altes Gymnasium Würzburg. Über orthogonale, involutorische und orthogonal-involutorische Substitutionen. 1916. 46 S.

Der Verfasser knüpft an Untersuchungen seiner Würzburger Lehrer Prym und Rost an, indem er die von Cipolla und Amato gegebenen Darstellungen ebenfalls heranzieht. Er geht teilweise von anderen Gesichtspunkten aus und gelangt öfter zu vereinfachter Behandlungsweise der vorliegenden Probleme.

Otmar Zettl, Gymnasium St. Stephan Augsburg. Reducible Oktaedergleichungen. 1915. 38 S.

Den Rotationsgruppen, die durch die regulären Körper gegeben sind, entsprechen Gruppen von linearen Substitutionen, die gewisse rationale Funktionen Z ungeändert lassen (vgl. F. Klein, Vorlesungen uber das Ikosaeder). Ist umgekehrt Z gegeben, so geht das zugehörige z aus einer Gleichung hervor, die nach der betreffenden Gruppe benannt wird. Der Verfasser untersucht nun die Fälle, in denen die im allgemeinen irreduzible Oktaedergleichung (24. Grades) in Faktoren zerfällt, wobei i als rational bekannt vorausgesetzt wird.

Physik.

G. Ebert, Gymnasium St. Anna Augsburg. Die akustische Analyse von Tonstücken. 1913. 40 S. und 11 S. Notenbeispiele.

Diese Arbeit ist, trotzdem sie an die akustische Lehre von dem Verhältnis der Schwingungszahlen der einzelnen Intervalle anknüpft, doch weit mehr musik-theoretisch als physikalisch. Wenn der Verfasser sagt, die wertvollsten Beiträge zur musikalischen Akustik stammten von Psychologen und Physiologen, unter denen besonders Helmholtz und Stumpf hervorzuheben seien, so muß bemerkt werden, daß Helmholtz Physiker war.

Anton Luck, Luitpoldgymnasium München. Die physikalischen Schülerübungen an den humanistischen Gymnasien, insbesondere am Kgl. Luitpoldgymnasium in München. 1916. 52 S.

Der Verfasser, einer unserer besten Kenner der Schülerübungen, weist in seiner Einleitung, in der er die allgemeinen Gesichtspunkte auseinandersetzt, vor allem darauf hin, daß, während man noch im größeren Teile von Deutschland mit der vollständigen Durchführung des neuen Unterrichtsverfahrens zögere, Bayern mit der Schulordnung von 1914 die Übungen, nachdem sie schon seit 1907 für Realanstalten verpflichtend waren, auch für Gymnasien in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt hat. Er bespricht sodann die Einfügung der Übungen in den Unterricht, die darauf zu verwendende Zeit, die Übungsräume und ihre Ausstattung, wobei er vor allem mit Recht betont, daß dem Leiter der Übungen und Verwalter der physikalischen Sammlung seine außerordentliche Mehrarbeit in der Wochenstundenzahl entsprechend berücksichtigt werden sollte. Er gibt ferner ein Verzeichnis der an seiner Anstalt vorhandenen Apparate und führt 37 Vorversuche (Freihandversuche) und 45 Versuche von längerer Dauer mit genaueren Angaben an. Zum Schlusse stellt er auch noch 8 Vermessungsaufgaben zusammen, die am Luitpoldgymnasium ausgeführt werden können. Die Schrift vermittelt auch ferner Stehenden ein deutliches Bild, wie es bei uns gemacht wird.

Max Zistl, Realgymnasium München. Betrachtungen zur Ausgestaltung der physikalischen Schülerübungen und praktisch-mechanischer Schülerarbeiten. 1916. 32 S.

Die Betrachtungen des Verfassers sind vernünftig und maßvoll nach allen Seiten. Auch ein großer Anhänger der Schülerübungen, verkennt er nicht die großen Schwierigkeiten, die diesem Betriebe innerlich, wie äußerlich im Wege stehen. Auch ist er keineswegs der Meinung, daß durch diese Übungen jetzt das eigentliche Vortragsexperiment oder gar die mathematischen Überlegungen ausgeschaltet werden sollten. Er legt auch klar, daß wir durch diese mit zahlreichen Fehlerquellen behafteten, in der Zeit viel zu beschränkten Übungen die Schüler die Gesetze nicht selbst können entdecken lassen, wie das einige Übereifrige schon behauptet haben.

Den allgemeinen Ausführungen schließt sich die Beschreibung einzelner an der Anstalt des Verfassers eingeführten Apparate an. Am Schlusse hebt er das große Interesse hervor, das die in dem Neubau des Realgymnasiums eingerichtete mechanische Werkstätte bei einer größeren Zahl von Schülern findet, ohne einer allgemeinen Einführung des Werkstätteunterrichts das Wort zu reden.

Astronomie und Meteorologie.

J. Klug, Realgymnasium Nürnberg. Untersuchungen und Azimuttafeln zu einer Touristenregel. 1914. Jahresbericht S. 79—111.

Von Zeit zu Zeit erscheint in den Zeitungen immer wieder als neu eine Regel, nach der man mittels einer Taschenuhr die Südrichtung soll bestimmen können, indem man den Stundenzeiger der horizontal gehaltenen Uhr in die Richtung der Sonne hält und dann den Winkel zwischen dem Zeiger und der Richtung nach der Ziffer XII halbiert. Diese Regel ist falsch; es ist Azimut mit Stundenwinkel verwechselt. Außerdem ist vorausgesetzt, daß die Uhr Ortszeit anzeigt. Der Verfasser diskutiert nun zunächst den so entstehenden Fehler (der bis zu 180° in niederen Breiten ansteigen kann) und gibt dann eine Tabelle der Azimute der Sonne von 10 zu 10 Tagen für verschiedene geographische Breiten und Längen unserer Gegenden. Nach dieser Tabelle kann man den Uhrzeiger wirklich zur Orientierung im Gelände benützen.

M. Sperer, Gymnasium Amberg. Der Campbell-Stokessche Sonnenscheinautograph nebst Bemerkungen zur Frage der photographischen Sonnenscheinregistrierung. I. Teil. 1913. 25 S. II. Teil 1914. 30 S.

Hier werden durch den inzwischen gefallenen Kollegen dem Fachmeteorologen rechnerische und experimentelle Untersuchungen vorgelegt über die Leistungsfähigkeit und die Fehlerquellen der im Gebrauch befindlichen Sonnenscheinautographen. Da auf S. 5 des I. Teils (wie auch in einzelnen Physikbüchern) von einer „Weierstraßschen Konstruktion“ des gebrochenen Strahles die Rede ist, sei die Bemerkung gestattet, daß diese Konstruktion doch besser nach Snellius benannt würde (vgl. dessen „Opuscula postuma“, Lüttich 1703, S. 3), während die andere Descartes angehört.

Erdkunde.

F. Ditterich, Oberrealschule Augsburg. Die geographische Lage von Donauwörth. 1915. 60 S.

Die vorliegende Arbeit bildet ein Muster der geographischen Behandlung einer einzelnen Stadt und sie erhält dadurch eine dauernde Bedeutung nicht bloß für Donauwörth selbst, sondern auch darüber hinaus, da dieses Städtchen durch seine Vergangenheit ja weithin bekannt ist. Nach einigen Bemerkungen zur Topographie und Klimatologie der Stadt, die ihren Namen von der Insel her hat, welche die Wörnitz kurz vor ihrer Mündung in die Donau bildet, läßt sich der Verfasser ausführlich ein auf die kaum auf dem Kontinent wieder zu findenden eigentümlichen geologischen Verhältnisse an der Grenze des schwäbischen und fränkischen Juras mit den merkwürdigen Vergriesungen und umgekehrten Lagerungen in dem vielumstrittenen schwäbischen Ries. Kaum minder ausführlich wird die verkehrsgeographische Lage der Stadt besonders in Hinsicht auf frühere Zeiten geschildert, da (um 1700) die „Ordinari-Land-Gutschen", die in 15 Tagen von München nach Brüssel fuhr, über Donauwörth ging und auf der Donau ein ungeheurer Verkehr nach Österreich herrschte. Ein Schlußkapitel befaßt sich mit der großen strategischen Bedeutung des Donauüberganges bei der Stadt, dem sie auch ihre Geschichte verdankt. Heute zwar noch immer ein gewerbfleißiges, handelsreiches Städtchen, hat Donauwörth natürlich seine frühere kommerzielle und strategische Bedeutung ganz eingebüßt.

A. Endrös, Gymnasium Freising. Der Sims-See und seine Seeschwankungen (Seiches). 1913. 33 S. mit 1 Tafel.

Der Verfasser ist in Fachkreisen bekannt als ausdauernder und erfolgreicher Erforscher jener stehenden Schwingungen der Binnenseen, die von F. A. Forel in den neunziger Jahren zuerst am Genfer See beobachtet und nach einem dortigen Lokalausdruck „Seiches" genannt wurden. Er hat seine Tätigkeit auf Anregung seines Lehrers, des jetzt verstorbenen Physikers H. Ebert von der Technischen Hochschule München, des „Vaters der bayerischen Seichesforschung", auf die oberbayrischen Seen erstreckt und darüber in den Stzgsber. K. Ak. Wiss. München 1905, 1906, 1912 (vgl. auch das Freisinger Programm 1911) wertvolle Abhandlungen niedergelegt. Seine Arbeiten am Sims-See, die er in der vorliegenden Arbeit schildert, wurden freilich durch seine Versetzung nach Freising (Endrös war früher in Traunstein) unterbrochen, hatten aber schon gute Ergebnisse gezeitigt. Seitdem hat Endrös in den erwähnten Sitzungsberichten 1914 und 1915 noch zwei mehr historische Arbeiten über das Problem erscheinen lassen.

Max Lagally, Altes Gymnasium Regensburg. Die bayerische Donau. Eine morphologische Betrachtung. 1915. 61 S.

Die vorliegende Arbeit ist für die Schüler geschrieben. Da aber gerade die reiferen unter ihnen jetzt beim Heere stehen, so widmet sie der Verfasser

der „im Felde stehenden Jugend als Gruß der Heimat". In der Behandlungsweise hat er sich Davis angeschlossen, dessen Ideen jedenfalls eine große Bedeutung als Arbeitsgrundlage erlangt haben. An dem Beispiele des allen Regensburgern wohlbekannten Flusses schildert er die Tätigkeit des fließenden Wassers überhaupt, die Entwicklung des Flußtales und das Leben des Flusses, geht dann in die Erdvergangenheit zurück um die Talgeschichte der Donau darzulegen und schließt mit einem geologischen Überblick. Auch Lehrern dürfte die Abhandlung manche Anregung geben.

Speyer. H. Wieleitner.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Zur Schulgeschichte.

A. Stolze, Die deutschen Schulen und die Realschulen der Allgäuer Reichsstädte bis zur Mediatisierung. (A. u. d. T.: Monumenta Germaniae Paedagogica. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Beiheft I). Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. XIV u. 175 S. 6 M.

In Bayern ist die Arbeit auf dem Gebiete der Schulgeschichte recht rege und zeitigt erfreuliche Früchte. Zeugnis davon legen ab mehrere Bände der Monumenta Germaniae Paedagogica (XLI, XLII, XLVII, XLIX, LIII), zu denen nun das vorliegende 1. Beiheft sich gesellt. Zunächst mag man ein wenig erstaunt sein, daß eine Arbeit, die scheinbar vollständig lokalgeschichtlichen Charakters ist, Aufnahme in die große Sammlung gefunden hat. Was kann eine Behandlung der Schulgeschichte der zum Teil recht kleinen und wenig bekannten Reichsstädte Kempten, Lindau i. B., Memmingen, Kaufbeuren, Ravensburg, Leutkirch und Isny allgemein Bedeutendes bringen? Sie bilden nicht einmal ein politisch oder kulturell scharf abgegrenztes Gebiet, haben kaum enge Verbindung mit einander gehabt und selten oder nie eine irgendwie hervorragende Rolle gespielt. Deshalb wird die sehr ausführliche, auf gründlicher Ausnutzung des Quellenmaterials beruhende Behandlung der einzelnen Städte in weiteren Kreisen kaum viele Leser finden. Aber wer die gut geschriebene Darstellung durchliest, wird gern zugeben, daß er allerlei gelernt und manchen Beitrag zur allgemeinen Schulgeschichte gefunden hat. In vortrefflicher Weise hat der Verfasser selbst die Ergebnisse in einer kurzen Zusammenfassung gegeben, und das ist der Abschnitt des Buches, der weite Beachtung verdient. Denn wenn man auch nicht allen Behauptungen zustimmen kann — z. B. daß in den Städten bis zum Humanismus an den Lateinschulen auch Deutsch gelehrt wurde, läßt sich so allgemein nicht behaupten —, wird man doch gerne von den verständigen Bemerkungen über die „Volksschule" Kenntnis nehmen. Der Verfasser ist mit seinem Urteilen sehr vorsichtig und geht sozusagen einen Mittelweg. Es ist immer gut und lobenswert, wenn auf Grund lokaler Forschungen versucht wird, eine Wahrheit, die immer noch nicht durchgedrungen ist, zu stützen und zu verbreiten. Man vermeide den Ausdruck „Volksschule" ganz für die Zeit, für die er garnicht paßt, und übertrage auf diese nicht Anschauungen und Begriffe,

die nur irreführen können. Wenn die vorliegende verdienstvolle Arbeit nur dazu beiträgt, solchen Fehler zu tilgen, hat sie schon ein nicht geringes Verdienst. Wir stimmen dem Verfasser aber außerdem zu, wenn er am Schlusse sagt, daß ein „persönlicher Anstrich der Geschichte der kleinen alten Reichsstädte ihnen hohen Reiz verleiht und uns ihre Sendung für das kulturelle Leben Deutschlands erst so recht verstehen läßt".

J. Rinkefeil, Das Schulwesen der Stadt Borna bis zum dreißigjährigen Kriege. Dresden 1916. Ramming. 8°. XIV u. 132 S. 2 M.

Die vorliegende Arbeit war der philosophischen Fakultät der Universität Leipzig zur Erlangung der Doktorwürde eingereicht worden, aber ehe eine Entscheidung erfolgte, ist der Verfasser am 30. August 1914 für das Vaterland gefallen. Nicht nur dankbare Anhänglichkeit und Liebe haben den Druck der Arbeit veranlaßt, sondern die Fakultät selbst hat dazu den Anstoß gegeben, indem sie erklärte, daß sie auf Grund dieser Schrift dem Verfasser die Doktorwürde erteilt hätte. Und wir freuen uns dieses Urteils, denn die an sich wenig bedeutsame Geschichte des Schulwesens einer kleinen kursächsischen Stadt ist hier so dargestellt worden, daß wir sie gerne lesen und daraus Gewinn für die deutsche Schulgeschichte ziehen. Die allgemeine Entwicklung ist stets herangezogen und die örtliche in engste Beziehung zu ihr gestellt worden. So sehen wir, wie „die Schule der kleinen Stadt mit allen ihren Fasern in dem Boden der geistigen und materiellen Kultur ihres Zeitalters wurzelt, und erkennen in ihr alle wesentlichen erfreulichen und unerfreulichen Züge des schulgeschichtlichen Charakters jener Jahrhunderte wieder". Diesem Urteile des Verfassers stimmen wir zu und heben noch besonders hervor, daß manche Einzelheiten über den Unterricht und die Erziehung unsere Kenntnis der Zustände namentlich der Zeit von etwa 1550 bis 1630 nicht unbeträchtlich erweitern, z. B. über den Unterricht im Gesänge (S. 88ff.) oder die Schulkomödien (S. 107ff.). Deshalb ist es wünschenswert, daß die kleine Schrift, die uns den Tod des Verfassers recht lebhaft beklagen läßt, Beachtung bei den Forschern auf dem Gebiete der Schulgeschichte finde. Er hat sich auf dem Schlachtfelde und in der Wissenschaft einen Kranz des Ruhmes erworben.

R. Briebrecher, Geschichte der Hermannstädter Realschule. Beilage zum Programm des Hermannstädter Gymnasiums und der damit verbundenen Realschule A. B. für das Schuljahr 1914/15. Hermannstadt 1915. W. Krafft. 72 S. Gr. 8°.

Mit besonderer Teilnahme liest man gerade jetzt von den Bemühungen der siebenbürgischen Sachsen um die Bildung und den Unterricht. Seit 1834 war man bestrebt, eine Schulanstalt zu begründen, in der die Knaben namentlich „mit den erforderlichen gemeinnützigen, dem Gewerbestande notwendigen Kenntnissen aus denjenigen Zweigen des Wissens bereichert werden, von denen das Gedeihen städtischer Gewerbe abhängig ist". Im Jahre 1842 wurde dann tatsächlich die „Gewerbeschule" eröffnet, und aus ihr hat sich

die Realschule entwickelt. Sie wird fast ausschließlich durch die Opferwilligkeit der Stadt Hermannstadt, der dortigen allgemeinen Sparkasse und der sächsischen Universität erhalten. Hoffen wir, daß die Schule nach dem Kriege neu erblühen und ein Hort des Deutschtums bleiben möge!

J. Häußner, Der Weltkrieg und die höheren Schulen Badens im Schuljahr 1914/1915. Beilage zu den Jahresberichten der höheren Schulen Badens. Karlsruhe 1915. G. Braun u. F. Gutsch. 133 S. 4°.

Als der gewaltige Krieg ausbrach, machte man sich bald in manchen Schulen daran, eine Art von Chronik herzustellen, in die alle Ereignisse von Bedeutung für das Schulleben eingetragen wurden, oder man legte Sammlungen verschiedener Art an. Das ist recht und lobenswert, wenn es im Archiv der Schule aufbewahrt wird, aber alles zu drucken, was der einzelnen Anstalt von Bedeutung erscheint, ist doch bedenklich. Es ist deshalb nur zu billigen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung die Herausgabe von Jahresberichten der einzelnen Schulen untersagt und auch von dem Plane einer gemeinsamen Darstellung des Einflusses des Krieges auf das Schulleben vorläufig Abstand genommen hat. Im Großherzogtum Baden dagegen ist eine solche Arbeit ausgegeben worden. Sie enthält einen allgemeinen Teil, in dem Krieg und Schule, die Ursachen und der Ausbruch des Krieges, die Mobilmachung und die wichtigsten Kriegsereignisse von Anfang August 1914 bis Anfang Juni 1915 kurz und übersichtlich behandelt sind. Der Verfasser versteht es trefflich darzustellen und mit warmem Herzen lebhaft zu erzählen, so daß man ihn gern und aufmerksam liest. Trotzdem ist es wohl verfrüht, eine Kriegsgeschichte auch nur im Abrisse zu geben, da unsre Kenntnisse von den Vorgängen doch recht mangelhaft sind. In einem zweiten Teile wird die Teilnahme der höheren Schulen, bzw. ihrer Lehrer und Schüler, an dem Kriege dargestellt. Ehrentafeln geben die Namen der Helden wieder, die Kriegsauszeichnungen erhalten haben oder gefallen sind. Es folgt dann eine größere Zahl von Feldpostbriefen. Alles legt ein glänzendes Zeugnis ab von dem vaterländischen Geiste, der sich auch in Baden kundtat, und die Schrift wird immer ein schöner Beitrag bleiben zu der Geschichte des Krieges, aber sie ist natürlich Stückwerk. Wenn man geahnt hätte, welchen Umfang der Weltkrieg annehmen und wie lange er dauern werde, man hätte wohl auch in Baden mit einer solchen Veröffentlichung gewartet. Denn das Gesamtbild erhält doch noch eine ganz andere Färbung namentlich auch durch die kriegerischen Angriffe, die einzelne Städte des Landes selbst erfahren haben. Die Schäden und Leiden, aber auch der Mut und die Ausdauer erscheinen in hellerem Lichte. Und noch eins: Vor dem umfangreichen Abdrucke von Feldpostbriefen ist zu warnen. Man erkennt doch mehr und mehr, daß im ganzen nur recht wenige allgemeines Interesse verdienen oder gar als Geschichtsquelle dienen können. Man sammle sie in den Familien, für die sie immer ein wertvoller Besitz bleiben werden, oder auch, wenn man es wünscht, in Archiven oder Bibliotheken, aber man drucke nicht überall einzelne Stücke von zweifelhaftem Wert ab.

R. Klussmann, Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind. Nebst zwei Registern. 5. Band. 1901—1910. Leipzig 1914. B. G. Teubner. X u. 554. S. Gr. 8°. Geh. 14 M.

Im Jahre 1903 ist der 4. Band des viel benutzten Verzeichnisses, das wir dem unermüdlichen Fleiße Klußmanns verdanken, erschienen, und seit lange wünschte man sich die Fortsetzung. Denn trotz aller Versuche, die Programm-Abhandlungen durch irgend eine Ordnung in den Schulbibliotheken möglichst leicht benutzbar zu machen, ist man doch schließlich immer wieder auf diese altbewährte Zusammenstellung angewiesen. Der neueste Band, der diesmal 10 Jahre umfaßt, zeigt dieselbe Sorgfalt wie die früheren und wird sich bald als ebenso nützlich und willkommen erweisen. Hoffentlich wird die große Arbeit, die in dem Bande steckt, dadurch belohnt, daß er viel gebraucht wird und die zahllosen Abhandlungen, auf die doch auch viel Mühe und Fleiß verwandt worden ist, der Benutzung zugänglich macht.

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

Schulausgaben deutscher Klassiker.

I.

Sammlung Göschen.

Deutsche Literaturdenkmäler des 17. und 18. Jahrhunderts bis Klopstock. III. Drama. Ausgewählt und erläutert von Reinhard Dietel. Berlin u. Leipzig 1915. Geb. 0,90 M.

Dieser neue Band liefert wie die bisherigen, die die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts zum Gegenstand hatten, ohne ausdrücklich für Schulzwecke bestimmt zu sein, eine sehr brauchbare Auswahl, die den Literaturunterricht recht gut unterstützen wird. Überall handelt es sich natürlich nur um Bruchstücke. Vertreten sind Jakob Ayrer, Heinrich Julius, Herzog von Braunschweig, Andreas Gryphius (z. B. Die geliebte Dornrose), Christian Weise, Gottsched („Cato") und Joh. Elias Schlegel.

II.

Sammlung Cottascher Schulausgaben.

1. **Emanuel Geibel,** Klassisches Liederbuch, Griechen und Römer in deutscher Nachbildung. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Heinrich Schmitt. Stuttgart u. Berlin 1915. Geb. 1,50 M.

Die Einleitung unterrichtet kurz über Geibels Leben und ausführlicher über die Geschichte der antiken Lyrik von Kallinos bis Ausonius, der Anhang gibt das Wichtigste über die antike Metrik. Die erweiterte Verbreitungsmöglichkeit der Geibelschen Nachbildungen kann dazu beitragen, an Gymnasien die Übersetzungen antiker Dichtungen im Unterricht selbst hinsichtlich des Geschmacks bei Lehrern und Schülern zu läutern, an realen Anstalten ihre Kenntnis überhaupt zu vermitteln.

2. **Paul Heyse,** Kolberg, historisches Schauspiel in fünf Akten. Ebenda 1916. Geb. 1 M.

In dieser bloßen Textausgabe des immer häufiger gelesenen höchst wirksamen vaterländischen Schauspiels sind dann gesondert noch erschienen Erläuterungen zu Heyses Kolberg für den Schulgebrauch von E. Gülzow. Ebenda 1916. Geh. 15 Pf. Das meiste darin ist sachlich notwendig.

III.

Deutsche Schulausgaben herausgegeben von H. Gaudig und E. Frick.

Lieder der Deutschen aus den Zeiten nationaler Erhebung. Zusammengestellt und erläutert von Otto Eduard Schmidt. 3. erweiterte Auflage. B. G. Teubner. Leipzig u. Berlin 1915. Kart. 1,20 M.

Die ersten beiden Teile, die Gedichte von 1806—1815 und 1840—1871 enthalten, mußten zugunsten des dritten gekürzt werden. So ist die Zeit der Erhebung von 1914—1915 mit 45 Liedern vertreten, unter denen sich fast alle befinden, die diese zwei Kriegsjahre als die wirksamsten bereits haben erkennen lassen; nur Dehmel müßte stärker vertreten sein, bei anderen tritt zuweilen die Sache stärker als die Form hervor.

IV.

Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben.

1. Lief. 150 **Jeremias Gotthelf,** Uli der Knecht. In Auswahl herausgegeben von J. Weichardt, Bielefeld u. Leipzig 1915. Geb. 1 M.

Eins der bedeutendsten Erzeugnisse des poetischen Realismus wird hier dem Unterricht zum ersten Male zugänglich gemacht. Natürlich ist der Text nach der von Bitzius selbst veranstalteten zweiten Auflage gegeben, die die Schwierigkeiten des Schweizer Dialektes beseitigt. Die Auswahl gibt die wesentlichsten Züge der Gesamtentwicklung und erhöht die dichterische Wirkung durch Streichen der politischen Zeitanspielungen und der allzu langen moralischen und religiösen Betrachtungen.

2. Lief. 152 **Willibald Alexis,** Die Hosen des Herrn von Bredow, herausgegeben von W. Grabert. Ebenda 1915. Geb. 1,20 M.

Da der deutsche Unterricht künftig noch viel mehr als bisher die Spiegelung der Heimat in der Literatur verwerten und bewerten muß, ist diese Ausgabe für die Mark Brandenburgischen höheren Schulen besonders willkommen. Die Einleitung macht mit dem Verfasser, der doch auch als Berliner Kriegsprimaner 1815 ins Feld zog, gut bekannt. Der Zusammenhang des Ganzen ist durch kurze Inhaltsangabe dessen, was zwischen den zwölf aufgenommenen Kapiteln vorgegangen ist, wohl gewahrt.

3. Lief. 153 **Die Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 und unser Verhältnis zu Österreich.** Auswahl der hervorragendsten Reden herausgegeben von Seidenberger. Ebenda 1915. Geb. 90 Pf.

Die Auswahl wird sich für den Geschichts- wie für den deutschen Unterricht in gleicher Weise nützlich erweisen, denn nicht nur der hochpolitische

Inhalt, auch die Form der meisten Reden ist sehr beachtenswert. Die bedeutendsten Redner aller Parteien kommen zur Geltung: E. M. Arndt, Dahlmann, v. Gagan, Otto Jahn, Reichensperger, Uhland, Vogt, Welcker u. a. Die Einleitung unterrichtet knapp und klar über den Verlauf der Nationalversammlung.

4. Lief. 154 **Der Sturm von W. Shakespeare.** Nach Schlegels Übersetzung herausgegeben von Max Lederer. Mit 2 Abbildungen. Ebenda 1915. Geb. 70 Pf.

Die Ausgabe sei dem Gebrauch für die Privatlektüre empfohlen.

V.

Von Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von A. Funke und Schmitz-Mancy. Paderborn o. J. enthält Nr. 73, kart. 30 Pf. Die Judenbuche von Annette von Droste-Hülshoff (leider verdruckt in Hülfshoff) und Nr. 74, kart. 40 Pf. eine Auswahl von Heines Gedichten von M. Breme.

VI.

Von **Aschendorffs Textausgaben unserer Dichter,** Münster i. W. 1914ff. erscheinen in neuer Ausstattung mit Abbildungen jetzt auch Text und Erläuterungen getrennt, was recht praktisch ist. Nr. 4, kart. 55 Pf. u. 70 Pf., enthält Schillers Wilhelm Tell, Nr. 10, kart. 50 Pf. und 70 Pf., Lessings Minna von Barnhelm, Nr. 12, kart. 45 Pf. und 30 Pf. Uhlands Ernst Herzog von Schwaben.

VII.

Freytags Sammlung ausgewählter Dichtungen. Mit Einleitung und Anmerkungen.

1. Gleich den im vorigen Bericht besprochenen Ausgaben von Werken Richard Wagners in dem Ehlermannschen Verlage bringt solche für die Behandlung in der Schule wohlgeeignete auch der Freytagsche Verlag. Herausgeber ist Wolfgang Golther, der Münchener Germanist, dem die Erforschung der deutschen Heldensage schon viel verdankt. Bis jetzt liegen vor: Der Ring der Nibelungen 1. Band Das Rheingold und die Walküre, geb. 1,20 M. Leipzig 1914. 2. Band Siegfried und Götterdämmerung, geb. 1,30 M. Ebenda 1914. Sowie der Parsifal. Ebenda 1914. Geb. 1 M.

2. Schuldramen in analytischer Übersicht. Band 2: Von Kleist bis Schönherr. Von Otto F. Jahn. Ebenda 1916. Geb. 4 M.

Der 1. Band, der die Dramen von Sophokles bis Schiller behandelt, ist im vorigen Bericht Mon. f. h. Sch. XV S. 114—115 ausführlich gewürdigt worden, der neue setzt die Arbeit in derselben Art fort. Er berücksichtigt auch seltener gelesene Dichter, namentlich Österreicher, wie Raimund, Anzengruber, Schönherr, ferner Halm, Gutzkow, Ibsen, Hauptmann neben Kleist, Uhland, Körner, Grillparzer, Ludwig, Hebbel, Richard Wagner, Gustav Freytag.

VIII.

Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von J. Ziehen. Verlag von L. Ehlermann. Leipzig, Dresden, Berlin o. J.

Die Reihe der früher besprochenen Dramen Richard Wagners, (Jhg. XV S. 109—110) herausgegeben von Hans Lebede, wird fortgesetzt in Nr. 98: Rienzi, geb. 0,60 M., 99: Der fliegende Holländer, geb. 0,50 M., 110: Rheingold, geb. 0,60 M., 102: Walküre, geb. 0,70 M., 103: Siegfried, geb. 0.70 M., 104: Götterdämmerung, geb. 0,70 M. Alle mit praktischen Einführungen und literaturgeschichtlich wertvollen Anhängen versehen.

Dieselben Schulausgaben bieten dann in folgenden Dramen willkommenen Unterrichtsstoff, teils überhaupt zum ersten Male für die Schule gedruckt, teils eben in dieser Form. Nr. 87 Goethes Götz von Berlichingen von Heinrich Schierbaum, geb. 0,80 M. stellt eine Schulausgabe dar, wie sie beim Gebrauch in der Klasse allein vorteilhaft ist: Einleitung und Erklärung greifen dem Fachlehrer nirgends vor, bewahren besonders auch vor den scheinbar so wissenschaftlichen und dem Kunstwert doch so tödlichen Sezierübungen. Der Ausgabe liegt der Text von der Ausgabe von 1787 zugrunde. — Nr. 88 Otto Ludwig, Der Erbförster von W. Stammler, geb. 0,80 M. wird ebenfalls mit Erfolg von den Schülern benutzt werden können. — Nr. 89 Franz Grillparzers Selbstbiographie von A. Kleinberg, geb. 1,20 M. ist vor allem wertvoll durch die Einleitung über die Kunst und Geschichte der Autobiographie überhaupt, von der der Schüler im Laufe des Unterrichts aus den verschiedenen Literaturen des Altertums wie der Neuzeit nicht weniges kennen zu lernen Gelegenheit hat. — Nr. 90 Dahlmann, Geschichte der englischen Revolution. In Auswahl (Abschnitt 3—9) herausgegeben von Julius Ziehen, geb. 1,20 M. schafft die Möglichkeit, ein besonders wertvolles Stück unserer geschichtlichen Prosaliteratur im Unterricht zu behandeln. Um der künstlerischen Form willen — wie freilich auch wegen des tüchtigen sittlichen Gehalts, soll dies lebendige Denkmal der Ideenkreise der vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts, als Privatlektüre benutzt werden. Gesichtspunkte für solche Behandlung sowie eine Übersicht über die Geschichte der Geschichtsschreibung in Deutschland bietet der Anhang. Es wäre zu wünschen, daß für solche Privatlektüre im deutschen Unterricht Raum vorhanden wäre.

IX.

Neuere Dichter für die studierende Jugend. Herausgegeben von A. Bernt und J. Tschinkel. Wien und Leipzig. Manzsche k. u. k. Hofverlags- und Universitätsbuchhandlung.

Diese schon oft empfohlene Sammlung, die sich fast immer durch gediegene literaturgeschichtliche Einführungen auszeichnet und wesentlich zum Selbststudium bestimmt ist, bringt in ihren neuen Erscheinungen zunächst Werke der älteren Literatur. Nr. 58 Klemens Brentano, Das Märchen von Gokel, Hinkel und Gackeleia und die Geschichte

vom braven Kasperl und dem schönen Annerl, herausgegeben von J. Lachner, geb. 1 M. (1914). — Nr. 59 Hebbels Herodes und Marianne von A. Bernt, geb. 85 Pf. (1914). — Nr. 60 Otto Ludwigs Heitereitei von A. Hoffmann, geb. 1,85 M. (1914). — Nr. 64 Grillparzers Der Traum ein Leben von Egon v. Komorzynski, geb. 75 Pf. (1914). — Nr. 65 Grillparzers Weh dem der lügt von Joh. Erich Sprengel, geb. 75 Pf. (1914).

Drei andere Bändchen derselben Sammlung enthalten willkommenen Lesestoff aus der neueren Literatur. Nr. 61 Die Humanisten aus den Florentiner Novellen von Isolde Kurz von Hans Mörtl, geb. 75 Pf. (1914). Die Erzählung wird ihre wünschenswerte Wirkung erzielen als charakteristischer Vertreter jenes hohen Glaubens an die Erziehung des Menschengeschlechts durch die Kunst, den die Dichterin von Schiller überkommen und dauernd festgehalten hat. In völlig andre Kreise führen den Schüler die sozialpädagogischen Erzählungen des Schweizers Jeremias Gotthelf: Elsi, die seltsame Magd und Das Erdbeeri-Mareili, die Franz Stempel in Nr. 62 herausgegeben hat, geb. 85 Pf. (1914). Sie sind bedeutsame Vorboten des realistischen Zeitalters unserer Literatur, das seine dichterischen Gestalten mit Vorliebe aus dem Volk im engeren Sinne nahm. Durchaus Heimatkunst im allerbesten Sonne ist auch, was von Hans Hoffmann in Nr. 63 geboten wird, Eistrug und Der Teufel vom Sande, herausgegeben von C. Müller, geb. 1,10 M. (1914). Land und Leute von Pommern kommen hier in literarisch künstlerischer Prägung durch Entwicklung einer durchweg fesselnden Handlung, einmal aus der Gegenwart, das andere mal aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges, zu höchst lebendiger Anschauung. Auf solche Ausgaben ist immer in erster Linie vom Lehrer des Deutschen hinzuweisen, wenn die Privatlektüre als Ergänzung des Klassenunterrichts ins Auge gefaßt wird. Die Einführungen geben zugleich die geeigneten Richtlinien für die Art, wie mit Erfolg solche Stücke gelesen werden müssen.

X.

Meisterwerke der Weltliteratur in deutscher Sprache für Schule und Haus. Herausgegeben von Vinzenz Löshl.

Nr. 8. **Kinder- und Hausmärchen.** Gesammelt durch die Brüder Grimm. In Auswahl herausgegeben von Bruno Zopf. Bamberg 1916. C. C. Buchners Verlag. Geh. 70 Pf., geb. 1 M. und 1,50 M.

Die Auswahl ist für Quinta bestimmt, für die nach der bayrischen Schulordnung die Grimmschen Märchen als Lesestoff dienen sollen. Sie umfaßt fünfunddreißig Märchen, worunter natürlich auch viele sich befinden, die schon in den Schullesebüchern enthalten sind. Die Einführung über die Entstehung der Grimmschen Sammlung und die Brüder Grimm selbst ist dem vorausgesetzten Lebensalter der Leser angepaßt. Zwölf Bilder nach Zeichnungen von Ludwig Ritter und Hermann Vogel beleben die Lektüre in willkommener Weise.

XI.

Meisterwerke der Literatur. Herausgegeben von E. Hartmann. Leipzig 1914. Verlag von Julius Klinkhardt.

In geschmackvollen Gewande und überaus handlicher Gestalt liegt eine neue Sammlung von Schulausgaben vor. Auch sie ist für den Schulgebrauch wie für den Selbstunterricht geeignet, da alles überflüssige Beiwerk fortgelassen ist und die Erklärungen möglichst knapp gehalten sind, dagegen alle Umstände, die für die Dichtung bedeutsam sind, hervorgehoben werden. Erschienen ist bisher Band 1 Schillers Wilhelm Tell, geb. 1 M. — Band 2 Schillers Jungfrau von Orleans, geb. 1,25 M. — Band 4a Wallensteins Lager und die Piccolomini, geb. 1 M. — Band 4b Wallensteins Tod, geb. 1 M. — Band 5 Goethes Götz von Berlichingen, geb. 90 Pf. — Band 6 Hermann und Dorothea, geb. 80 Pf. — Band 7 Iphigenie auf Tauris, geb. 70 Pf. — Band 8 Egmont, geb. 1 M. — Band 10 Dichtung und Wahrheit, (in Auswahl) geb. 1,50 M. — Band 11 Lessings Minna von Barnhelm, geb. 80 Pf. — Band 13 Uhlands Ernst Herzog von Schwaben, geb. 60 Pf. — Band 16 Kleists Prinz Friedrich von Homburg, geb. 80 Pf. — Band 17 Ilias und Odyssee (ausgewählte Abschnitte), geb. 1,80 M. — Band 18 Nibelungenlied u. Gudrunlied im Auzsug, nach der Übersetzung von M. Ant. Niendorf, geb. 80 Pf. — Band 19 Grillparzers Sappho, geb. 65 Pf. — Band 20 Sophokles Antigona, nach der Übersetzung von Donner, geb. 50 Pf. — Band 23 Deutsche Lyrik seit Goethe, geb. 70 Pf.

Lesebuch aus Friedrich Lienhards Werken, Ausgewählt und herausgegeben von P. J. Kreuzberg. Stuttgart 1916. Greiner u. Pfeiffer. Kart. 1 M.

Fr. Lienhards Name ist fast schon zu einem Programm geworden, das haben die inneren Erlebnisse des Weltkrieges, die des Sieges der sittlichen Kultur des Deutschen Volkes gewiß geworden sind, bestätigt: die Heraufführung eines neuen idealistischen Zeitalters. Durch Lienhards gesamtes Schaffen zieht sich das Streben, „Griechenschönheit, Christusgüte und Germanenernst", diese drei europäischen Grundkräfte, zur Harmonie zu bringen. Es kommt dadurch freilich ein stark gedankenhafter Zug in seine Dichtung, die nun nicht durchweg als volle, ursprüngliche Dichtung daherflutet und packt. Für das heranwachsende Geschlecht ist aber die Bekanntschaft mit solchen Kulturgedanken doch wichtig. Daher wird die Auswahl ihren Zweck wohl erfüllen, vor allem auch dadurch, daß sie zum Lesen der vollständigen Werke, des Romans „Oberlin" und der Trilogie „Wartburg" anregt.

Gustav Frenssen, Peter Moors Fahrt nach Südwest. Schulausgabe mit einer Einführung und Anmerkungen von Heinrich Brinker. Mit 2 Karten und 11 Abbildungen. Berlin 1915. G. Grote. Geb. 1,40 M.

Die Ausgabe bedeutet eine wirkliche Bereicherung der Schullektüre. Gustav Frenssen ist durchaus nicht unbedingt zu den Führern unseres Volkes in dieser neuen Zeit zu rechnen, wie Deckelmann in seinem trefflichen Buch „Die Literatur des 19. Jahrhunderts im Deutschen Unterricht" meint, aber Peter Moors Fahrt nach Südwest",, ist ein unbedingt wertvolles Stück

moderner Literatur, dessen genauere Bekanntschaft jedem jungen Deutschen zu wünschen ist. Es mit Verständnis, nicht bloß als Kriegsstoff, zu lesen, dazu ist die vorliegende Ausgabe recht gut geeignet.

Aus deutschen Lesebüchern. VIII. Band Klassische Prosa. Die Kunst- und Lebensanschauungen der deutschen Klassiker in ihrer Entwicklung von W. Schnupp. 1. Abt. Lessing, Herder, Schiller. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 559 S. Geb. 7 M.

Aus deutscher Dichtung. Band XVIII Klassische Prosa von W. Schnupp. 2. Abt. Goethe. Ebenda 1916. 645 S. Geb. 8 M.

Bücher wie die von Schnupp hatte die Schulliteratur trotz alles Überwucherns von Erläuterungsschriften bisher noch nicht aufzuweisen. Natürlich gab es Schulausgaben von Lessings Laokoon, von Schillers philosophischen Schriften, Goethes Dichtung und Wahrheit und der Italienischen Reise und auch einzelner seiner kleineren Schriften. Aber es fehlte bisher durchaus eine Behandlung dieser und dann eben vieler anderer besonders Goethescher Schriften unter dem zusammenfassenden Gesichtspunkt der Entwicklung der „Kunst und Lebensanschauung der deutschen Klassiker". Der Verfasser geht dabei nun folgendermaßen zu Werke. Er behandelt zunächst die einzelnen sorgfältig ausgewählten Stücke nach Inhalt und Form — die Berücksichtigung des Stils als der notwendigen Gestaltung des Stoffes gehört zu seinen besonderen Vorzügen — und eröffnet ihr Verständnis vor allem dadurch, daß er sie aus der günstigen Lage der ganzen Zeit wie aus der besonderen Art des Schriftstellers herauswachsen läßt. Dann aber gibt er sehr wertvolle übersichtliche Darstellungen der gesamten Entwicklung der Kunst- und Lebensanschauungen unserer Klassiker, woraus sich endlich ein in den Hauptzügen wohlgelungenes Bild vom Wert und Wesen des deutschen klassischen Zeitalters unter besonderer Betonung der Dichtung, ergibt. Dabei ist überall, ob es sich um Lessings Laokoon oder Herders Kritische Wäldchen, um Schillers Abhandlungen ästhetisch-ethischer Gattung oder Goethes biographische oder auch naturwissenschaftliche Schriften handelt, reiche Beziehung zur Gegenwart aufgesucht. Dadurch findet die so besonders wünschenswerte Scheidung des Bleibenden — rein stofflich muß ja heute vieles überholt sein — von dem zeitlich Vergänglichen statt, das fast überall doch durch die Art, wie der Gegenstand behandelt wurde, von dauerndem pädagogischen und didaktischen Wert ist. Als ein Kenner nicht nur der einschlägigen Fachliteratur, bei der er nur einmal bei Goethes Naturwissenschaft fremde Hilfe in Anspruch nimmt, zeigt sich der Verfasser — er braucht auch nicht selten gedankenreiche Artikel aus der Tagesliteratur — sondern auch als ein höchst erfahrener Lehrer. Die Art, wie der doch nicht selten schwierige Stoff Kopf und Herz der Schüler nahe zu bringen ist, zeugt von gründlicher Kenntnis der jugendlichen Seele ebenso wie so mancher außerordentlich gesunde erzieherische Grundsatz, zu dessen Erörterung sich Gelegenheit bietet. Beide Bücher werden keineswegs nur jüngeren Deutschlehrern, die zum erstenmal an die Behandlung dieser Stoffe herangehen,

vortreffliche Dienste leisten, sondern schon deshalb, weil hier zum erstenmal sonst nicht behandelte Stücke geboten werden, wie Herders Kritische Wälder, Goethes Werther, Winckelmann, Shakespeare, seine kunst- und naturwissenschaftlichen Abhandlungen — auch solchen Lehrern sehr viel Anregung bieten, die lange in der Übung stehen und so manche hier neu behandelte Abhandlungen, besonders Goethes, bisher auf ihre Hand im Unterricht verwerteten.

Hamerlings Werke. Auswahl in zehn Teilen. Mit einem Lebensbild und Einleitungen von Michael Maria Rabenlechner. Mit fünf Bildnissen, drei Abbildungen und einer Handschriftprobe. Leipzig ——. Hesse u. Becker. In drei Leinenbänden 6 M.

Für die Behandlung im deutschen Unterricht selbst kommt Hamerling, dessen Beurteilung in der Literaturgeschichte nach langem Schwanken immer fester zu werden beginnt, nicht in Frage. Wohl aber wird dieser oder jener Schüler sich angeregt finden können, die eine oder andere seiner größeren Dichtungen zum Gegenstand eines Vortrags zu machen. Es ist dabei an Ahasver in Rom, König von Sion, Aspasia zu denken. Freilich wird, wie meist bei Hamerling, ein Hindernis für die Erfassung des tief sittlichen Sinnes auch hier die brennende Glut der Sinnenfreude sein, die seine kulturgeschichtlichen Schilderungen durchzieht. In den lyrischen Gedichten aber wird, namentlich wo echt nationale Töne angeschlagen werden, nicht weniges die reifere Jugend ansprechen, und das Schwanenlied der Romantik sowie der Germanenzug mit der tiefinnerlichen Erfassung deutschen Wesens dürfen auf alle Fälle auf die erwünschte Wirkung rechnen. Dasselbe muß von dem Werdegang und dem schweren Lebenskampf des Dichters gesagt werden, der in Rabenlechners Lebensdarstellung anschaulich hervortritt. Die äußerst wohlfeile, sehr geschmackvoll ausgestattete Ausgabe darf den Schülerbüchereien wohl empfohlen werden.

Wendts Sammlung deutscher Gedichte für Schule und Haus. Neu bearbeitet von August Hausrath. 12. Aufl. Berlin 1916. E. Grotesche Verlagsbuchhandlung. Geb. 4,50 M.

Ein wohl vertrauter lieber Bekannter begegnet uns hier in neuem Gewande. Er war gegenüber anderen seinesgleichen, wie Echtermeyers Auswahl deutscher Gedichte und Wolffs poetischem Hausschatz, allmählich etwas in den Hintergrund getreten. Jetzt spricht alles dafür, daß auch er wieder nach vorn rückt. Die Vorliebe für alte Lieblinge und die Rücksicht auf den Gebrauch in der Schule hatte so manches Gedicht immer noch beibehalten, das geringeren dichterischen Wert beanspruchte und manchem anderen wertvollen den Eintritt versperrt. Jetzt ist sowohl für das Volkslied wie für die Romantiker und die Schweizer Dichter und vor allem für die neuere Dichtung einschließlich der Kriegslyrik unserer Tage Raum geschaffen worden. So dürfen wir der reichhaltigen Sammlung von 451 Gedichten auf über 600 Seiten bei ihrer neuen Fahrt ins Leben von Herzen Glück wünschen.

Spandau. Paul Lorentz.

Chemie, Mineralogie und Geologie.

Geologie und Mineralogie.

F. X. Schaffer, Grundzüge der allgemeinen Geologie. Mit 1 Tafel in Farbendruck und 480 Abbildungen im Text. Leipzig und Wien 1916. Franz Deuticke. 492 S. Geb. 17 M.

Das neue Werk, welches uns der Leiter der geol. paläont. Abteilung des K. K. Naturhist. Hofmuseums in Wien im dritten Kriegsjahre bescheert hat, soll keineswegs die bekannten Handbücher der Geologie ersetzen. Sein Inhalt ist indessen reich genug, um den Studierenden der Geologie, wie auch den interessierten Laien, in die geologische Wissenschaft einführen zu können.

Bei der Mannigfaltigkeit und der Unsicherheit vieler Hypothesen über die Entstehung unserer Erde, hat Verfasser alles Hypothetische nur kurz gestreift; ihm kam es vor allem darauf an, dem Leser das enorme Tatsachenmaterial in ansprechender und übersichtlicher Weise vorzuführen. Sein Grundsatz, der das ganze Buch, wie ein roter Faden, durchzieht, gipfelt in der Annahme, daß die Vergangenheit nur aus der Gegenwart verstanden werden kann, weil dieselben Kräfte, welche heute an der Umgestaltung des Antlitzes der Erde arbeiten, zu allen Zeiten, auch in der ältesten Vergangenheit, in gleicher Weise gewirkt haben. In der Einleitung weist Verfasser auf die durch die Gezeiten verringerte Umdrehungsgeschwindigkeit der Erde hin, um am Schluß auf die von dieser Vorstellung abhängige Hypothese von Böhm bez. der Gebirgsbildung einzugehen. Das Bestreben der Erde, aus dem Geoid in die Kugelform überzugehen, bietet für die Erklärung der großen Störungen mehr Vorteile, als die bekannte Kontraktionstheorie. Vulkanismus und Erdbeben, Gebirgsbildung und Transgressionen des Meeres, fallen unter obige Hypothese und werden eingehend erörtert.

In der Tektonik der Erdrinde nimmt Verfasser, gegenüber der „uferlosen Deckentheorie" und der neuen Hebungstheorie, einen zurückhaltenden Standpunkt ein.

Nach der Wirkung der verborgenen Kräfte, wird diejenige der exogenen ausführlich und anschaulich geschildert, und damit die allerdings nur kurze Besprechung der Eiszeit vorbereitet. Eine ausführliche Erörterung dieser Frage fällt schon in die historische Geologie, also außerhalb des Rahmens dieses Buches. In dem Abschnitt über Absatzgesteine übergeht Verfasser auffallender Weise die Walthersche Erklärung der Bildung unserer norddeutschen Salzlager. Bei den Biolithen hält er sich an die Arbeiten von Potonié, wie er sich bei der Lösbildung an Richthofen anschließt.

Ein lesenswerter Abschnitt ist das Kapitel über den Fossilisationsprozeß, indem er u. a. auch die Tendagurufunde in Ostafrika berücksichtigt. Zahlreiche, höchst instruktive Abbildungen beleben den Text eines Buches, welches wohl in seinem Heimatlande, wie in Deutschland, einen zahlreichen Leserkreis finden wird. Auf die Ausstattung dieses Buches hat der Verlag die größte Sorgfalt verwendet und keine Kosten gescheut.

H. Tertsch, Einführung in die Mineralogie. Mit 168 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. Wien 1915. Franz Deuticke. Geh. 2,20 Kr.

Das Büchlein ist nur eine gekürzte Ausgabe der 1914 erschienenen trefflichen Einführung in die Lehre von den Gesteinen und Mineralien, welche in unserer Zeitschrift bereits besprochen wurde.

Chemie und Mineralogie.

1. **Henniger,** bearbeitet von M. Heidrich. Ausgabe A. Achte und neunte verbesserte Auflage. 339 S. Mit 230 in den Text gedruckten Figuren. Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Geologie. Stuttgart und Berlin 1916. Fr. Grub Verlag. Geb. 4 M.
2. **Henniger,** Ausgabe B. Zweite Auflage bearbeitet von M. Heidrich. Lehrbuch der Chemie und Mineralogie, mit Einschluß der Elemente der Geologie. 258 S. Mit 168 in den Text gedruckten Abbildungen. Stuttgart und Berlin 1916. Fr. Grub Verlag. Geb. 3 M.

Durch den Tod des Herrn Professor Henniger ist eine Neubearbeitung der viel verbreiteten Lehrbücher in den Ausgaben A und B notwendig geworden, welche Herr Oberlehrer Heidrich im Sinne des Verstorbenen übernommen hat.

Die Thermochemie und die elektrolytische Dissociation ist modernisiert und mit Recht der Schreibweise in der Jonenform ein größerer Raum gewährt worden. Vielleicht entschließt sich der Verfasser, in einer neuen Auflage, das periodische System, entsprechend den Grundsätzen von Fajans und Soddy, umzugestalten und der radioaktiven Forschung einen größeren Raum zu gewähren. Die Vermehrung des Buches könnte durch eine erhebliche Kürzung der viel zu ausgedehnten Geschichte der Chemie leicht ausgeglichen werden. In der organischen Chemie ist leider die veraltete Gliederung beibehalten worden, statt eine Anordnung nach den Kohlenstoffreihen vorzunehmen. Die neue Auflage könnte wohl auch die Konstitution der Zuckerarten und Polypeptide, nach den Arbeiten von Emil Fischer mehr als bisher berücksichtigen. Im Ganzen ist Verfasser bestrebt gewesen, das Buch auf der Höhe zu erhalten, welche diesem den Eingang in zahlreiche Realanstalten verschafft hat.

Die Ausgabe B ist entsprechend der von A verbessert worden, natürlich innerhalb des engeren Rahmens, der ihr gestellt war.

O. Ohmann, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. Sechste, die neueren Anschauungen berücksichtigende Auflage. Mit 157 in den Text gedruckten Figuren und einer Spektraltafel. Berlin 1916. Winckelmann u. Söhne. 210 S. Geb. 2,20 M.

In seiner sechsten Auflage hat Verfasser die bewährten Grundsätze, dem Schüler den Zugang zu der chemischen Wissenschaft durch Untersuchungen von Naturprodukten, von Mineralien, zu eröffnen, beibehalten und erweitert. Er erreicht hiermit zugleich ein tieferes Verständnis der Mineralogie. Anknüpfungen an die Kriegserfahrungen fehlen nicht. Die Versuche

sind derart gehalten, daß ein guter Teil derselben von dem Schüler selbst ausgeführt werden könnte.

Ob es für eine Einführung notwendig ist, bereits die Jonenschreibweise einzuführen, wird wohl von manchem Fachmann bestritten werden, nicht minder weitgehend erscheinen manche theoretische Erörterungen, welche das Pensum der Obersekunda einer Realanstalt in die Untersekunda hineinzulegen versuchen.

An Stelle der ausführlichen Tabelle der Elemente würde wohl die Tabelle des periodischen Systems geeigneter gewesen sein.

Die Ausstattung des Buches, insbesondere die zahlreichen instruktiven Abbildungen der Versuche, Krystalle und Mineralien, sind, bei dem geringen Preise des Buches, lobend zu erwähnen.

M. Mittag und **W. Haber**, Anfangsgründe der Chemie und Mineralogie. Mit 112 in den Text gedruckten farbigen Abbildungen und einer farbigen Nahrungsmitteltafel. 93 S. Hildesheim und Leipzig 1916. Brosch. 1 M.

Das offenbar für Seminare berechnete Büchlein erläutert in gedrängter Form die wichtigsten technischen anorganischen und organischen Betriebe. Den Ausgangspunkt der Betriebe bilden die wichtigsten Mineralien, deren Krystallformen an guten Abbildungen erläutert werden. Auch die Gesteinskunde findet in dem Heftchen ihren Platz und einige theoretische Bemerkungen über die Atomlehre. Wo es angängig war, werden pflanzen- und tierphysiologische Bemerkungen eingeschaltet.

Organische Chemie.

A. Küsel, Dr. Wilbrands Grundzüge der Chemie. Ausgabe A. Neunte Auflage. Leipzig 1917. Lax Verlag. Mit 82 in den Text gedruckten Abbildungen. 85 S. Geb. 1, 60 M.

Nach des Verfassers Tode hat Küsel die Bearbeitung des kleinen, offenbar nur für Gymnasien berechneten Büchleins übernommen und im Geiste Wilbrands durchgeführt. Im Anhange werden die wichtigsten Mineralien besprochen und zu den Versuchen im Text erläuternde Bemerkungen zugefügt.

S. Wiechowski, Grundlinien der Chemie für Realgymnasien. II. Teil: Organische Chemie. Mit 42 Abbildungen, einem Portrait u. einer Tafel. 198 S. Wien 1916. Franz Deuticke. Geb. 3, 60. M.

Das stoffliche Material aus der organischen Chemie, welches der Verfasser in eleganter Weise dem Leser vorführt, ist reichlicher bemessen, als wir an den Oberrealschulen in Deutschland bei der geringen Stundenzahl verarbeiten können. Seine ausführliche Erläuterung der Polarisationserscheinungen wäre allerdings auch den deutschen Lehrbüchern dringend zu empfehlen, da deren Durchnahme in Physik und Chemie sich zeitlich selten decken.

Anknüpfungen an Technik und Biologie sind reichlich vorhanden.

Eigenartig berührt uns die Zweiteilung des Stoffes. Ein horizontaler Strich trennt den ersten Kursus vom zweiten. Letzterer soll, nach der Ansicht des Verfassers, bei der Wiederholung besprochen werden. Er enthält schwierigere Fälle und oftmals experimentelle Hinweise zur Herstellung der betr. Verbindungen. In wie weit sich diese Methode für den Unterricht empfiehlt, ist für den Lehrer, der den Unterricht an der Hand des Lehrbuches noch nicht durchgeführt hat, schwer zu entscheiden.

Die Ausstattung des Buches ist, wie bei den meisten der Bücher dieses Verlages, tadellos.

J. Lorscheid, Kurzer Grundriß der organischen Chemie. Vollständig neu bearbeitet von Paul Kunkel. 3. Auflage mit 128 Figuren. 124 S. Freiburg i. B. 1915. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Geb. 2,80 M.

Verfasser leitet das Buch mit einer kurzen Besprechung der Molekulargewichtsbestimmung ein, wobei vielleicht die handlichere Methode von V. Meyer neben der Hofmannschen einen Platz hätte finden können. Bei dem Lehrgange ist die veraltete Einteilung beibehalten worden. Hervorzuheben sind die vielen experimentellen Angaben für die Herstellung der wichtigsten organischen Verbindungen. Die Technologie ist wohl etwas kurz behandelt, dagegen sind die schönen Arbeiten Emil Fischers über Zuckerarten und Polypepside eingehend berücksichtigt worden. Im Zusammenhang mit den Zuckerarten hat die optische Aktivität eine ausreichende Darstellung gefunden. Die kriegerische Gegenwart findet in der Besprechung der wichtigsten Explosivkörper ihren Ausdruck. Für den geringen Umfang des Büchleins ist das geschickt ausgewählte Material mit genügender Ausführlichkeit behandelt.

Unorganische und Elektrochemie.

H. Baumhauer, Leitfaden der Chemie zum Gebrauch an mittleren Lehranstalten, insbesondere an landwirtschaftlichen Schulen. Erster Teil: Anorganische Chemie. 7. Auflage. Mit 34 in den Text gedruckten Abbildungen. 179 S. Freiburg i. B. 1916. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Geb. 2,90 M.

Das ursprünglich für Landwirtschaftsschulen bestimmte Büchlein ist vom Verfasser zu einem Leitfaden für höhere Lehranstalten erweitert worden. Das Eingehen auf die Zwecke der Landwirtschaft kann auch den letzteren nur willkommen sein, nicht minder die beigefügten Exkurse über die Technik. Auffallend ist das Übergehen der elektrischen und katalytischen Verfahren für die Herstellung von Salpetersäure und Ammoniak, welche in dem Weltkriege eine ausschlaggebende Rolle spielen, wenigstens für die mitteleuropäischen Mächte.

In dankenswerter Weise hat Verfasser der Kolloidchemie ein besonderes Kapitel gewidmet, während er, selbst Mineraloge, die Mineralogie ganz zurücktreten läßt, wohl in der Annahme, daß unsere höheren Schulen besondere Lehrbücher für Mineralogie eingeführt haben.

Als Leitfaden zur Einführung in den chemischen Unterricht in der Unter-

sekunda ist der Inhalt des Buches etwas reichlich bemessen, doch ist durch gesperrten Druck das Wichtigste herausgehoben worden.

C. Dennert, Das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden für Schule und Selbstunterricht. Leipzig 1917. Verlag von Leopold Voß. 71 S. Geb. 1,70 M.

Der früher besprochenen 4. Auflage seines bekannten chemischen Praktikums hat Verfasser ein Kapitel über die Unterscheidung physikalischer und chemischer Erscheinungen sowie eine Angabe über die nötigen Gerätschaften zugefügt.

Vielleicht könnte Verfasser durch Fortlassung eines Teiles der zahlreichen Versuche Raum für eine Einführung in die Maßanalyse gewinnen, damit der Oberprimaner wenigstens einen Begriff von der quantitativen Analyse erhält.

H. Danneel, Elektrochemie (Sammlung Göschen). I. Theoretische Elektrochemie und ihre physikalisch-chemischen Grundlagen. 3. Auflage. Mit 18 Figuren. Berlin und Leipzig 1916. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. Geb. 1 M.

Das ausgezeichnete Büchlein erscheint bereits in der dritten Auflage. Naturgemäß hatte das erste der vier Bändchen einer Elektrochemie, welches die theoretischen Grundlagen geben soll, am wenigsten Veränderung erfahren können, um so weniger weil die größten Veränderungen, wie z. B. in der Elektronenlehre, dem Bändchen über physikalische Chemie vorbehalten sind. Einige Druckfehler hätten wohl am Schluß angezeigt werden können, z. B. S. 134 der Hinweis auf S. 21 statt 19, ferner auf S. 176 10^{10} statt 10^{11} cm sec für die Geschwindigkeit der Kathodenstrahlen. Die wichtigen Literaturangaben am Ende des Buches sind bis zum Jahre 1914 durchgeführt.

Für Chemiker und Physiker, ob Theoretiker oder Praktiker, ist das kleine Büchlein ein unentbehrliches Hilfsmittel der schnellen Übersicht in dem gewiß nicht leichten Abschnitt unserer neueren Wissenschaft.

Verschiedenes.

Lassar-Cohn, Die Chemie im täglichen Leben. Gemeinverständliche Vorträge. Achte verbesserte Auflage. Mit 23 Abbildungen im Text. 358 S. Leipzig 1916. Verlag von Leopold Voß. Geh. 4,80 M.

Wer eine Chemie des täglichen Lebens schreibt, ist genötigt, bei dem raschen Fortschritt der Wissenschaft und Technik, das Publikum ständig auf dem Laufenden zu halten; daher die rasche Folge von neuen Auflagen des bekannten, in alle lebenden Sprachen übersetzten Buches. Das Kapitel über die Zuckerkrankheit und deren Verhütung wird jeden Leser interessieren. An den Weltkrieg erinnert der Abschnitt über die Edelstrahlen und über die Synthesen von Ammoniak und Salpetersäure. Als interessante Kapitel aus den Tagesfragen mögen die Abschnitte über Sulfitzellulose, Kunstseide und über die Währungsfrage hervorgehoben werden. Einen breiten Raum nimmt

auch die Ernährungstechnik in dem Buche ein, während das neueste Gebiet, „Die radioaktiven Körper" wird etwas stiefmütterlich behandelt.

A. Kistner, Deutsche Physiker und Chemiker. Aus der Sammlung Kösel. 168 S. Kempten und München 1908. Köselsche Buchhandlung. Geb. 1 M.

Für den überaus billigen Preis von 1 Mark liefert uns der Köselsche Verlag einen Auszug aus der Geschichte der Physik von Kistner, dem einige Namen erstklassiger Chemiker, wie Liebig und Bunsen, zugefügt worden sind. Die geschickte Feder des Verfassers versteht es, Persönlichkeiten, wie Leibnitz, Helmholz, Gauß, Siemens und Krupp dem Herzen des Laien, wie des Fachgelehrten, näher zu bringen. Man sieht sie mit ihrer Wissenschaft wachsen und fühlt mit ihnen die Not des Lebens. Vielleicht bringt uns der Verfasser in einem zweiten Bändchen auch die Biographien der Männer des zwanzigsten Jahrhunderts, welche die Physik und Chemie mit ihren großen Entdeckungen auf neue Bahnen geführt haben.

Posen. B. Mendelsohn.

---

b) Einzelbesprechungen.

Karl Becker, Religion in Vergangenheit und Zukunft. Berlin 1915. Hugo Steinitz Verlag. 227 S.

Der Verfasser, ein ebenso tief religiöser wie vom Christentum unbefriedigter Mensch, stellt hier seine Idealreligion dar. Er versucht für diese Zukunftsreligion einen religionsgeschichtlichen Unterbau zu geben, er kritisiert dann die religiöse Lage der Gegenwart und kommt zu dem Resultat, daß die Seelenlage des modernen Menschen ein in der Tiefe anderes religiöses Bedürfnis habe als der Mensch des Christentums. Das religiöse Bedürfnis des modernen Menschen könne durch eine Gottesvorstellung nicht mehr befriedigt werden. Der moderne Mensch hat erkannt, daß die Gottheit nichts anderes ist als das menschliche Seelenleben. Die Sehnsucht nach einem einheitlichen Seelenleben, der Kampf um die Selbsterhaltung unseres höheren Menschentums und damit die Erlösung von dem zerrissenen, ziellosen, materiellen, auf den äußeren Erfolg gerichteten Treiben der Gegenwart, das ist ihm der Trieb zur Zukunftsreligion. Der Ersatz für die Gottheit ist also das seelische Leben der Gesamtheit, dieses höhere Menschentum wird in der Religion der Zukunft dasjenige sein, woraus uns Erholung, Stärkung, Erlösung und glückliches Leben erwächst. Das Seelenleben der Menschheit ist des Menschen Unsterblichkeit. Man spürt in der Kritik des Gottesbegriffes den Einfluß Feuerbachs, in dem positiven Teil Einflüsse Euckens. Dem Verfasser aber kann nicht entgehen, daß das Geistesleben der Menschheit nur eine Episode im Weltgeschehen ist. Und so sucht er denn über diesem Seelenleben ein Unendliches und nennt es Weltseele. Daß wir damit nun aber bei einer Gottesvorstellung angelangt sind, sollte der Verfasser nicht

bestreiten. Daß seine Religion der Zukunft wesentlich pantheistische Mystik ist, ist offenbar. Der Menschengeist hat eben alle Möglichkeiten der Religion schon erschöpft. Darum wird die Religion Beckers doch schließlich nur der Ausdruck seiner Religion sein. Und wer weiß, wie lange er auch nur ihn befriedigt. Das schöne Buch ist aber wichtig als Zeitdokument für die Stimmungen der Gegenwart.

Classen, Walter, Jesus von Nazareth. Worte und Taten nach den drei ältesten Evangelien. München 1917. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 176 S. 2,80 M.

Ein wohlgemeinter Versuch, die Kraft und Person Jesu der Gegenwart, die seiner besonders bedarf, nahe zu bringen. Ein neuer Versuch seiner Vergegenwärtigung, wie man das genannt hat. Der Verfasser versucht eine Synopse der drei ältesten Evangelien nach Sprache und Inhalt zu modernisieren. Er meint offenbar, daß manche Äußerlichkeiten nicht nur des Luthertextes sondern auch einer modernen Übersetzung manchen Leser abstoßen könnten. Für solche seien stärkere Eingriffe nötig! Mir geht es mit allen solchen Versuchen wie mit Ersatzmitteln. Wer möchte solche Vergegenwärtigung an einem großen Kunstwerk wagen? Ist nicht die Rückkehr zum Original überall der Weg zur Sache? Ist es nicht eine Störung, wenn die stark subjektive Auffassung des Verfassers, ohne ihre Zutaten als solche kenntlich zu machen, sich zwischen Leser und Evangelium schiebt? Wer aber das Original kennt, fühlt sich schon rein ästhetisch abgestoßen, wenn er die „Verbesserungen" des Verfassers lesen muß. Vielleicht denkt der Verfasser aber an solche, denen das Original fremd geworden ist. Ob er viele durch dies Buch gewinnen wird?

Fiebig, Paul, Bilder aus der Geschichte des Christentums. Ein Hilfsbuch für den Religionsunterricht. Tübingen 1915. J. C. B. Mohr. 108 S. 1,50 M.

Eine der dringendsten und zukunftsreichsten Forderungen der Reform des Religionsunterrichts ist Kirchengeschichtsunterricht auf der Unter- und Mittelstufe. Ich glaube zuversichtlich, daß diese Forderung bald erfüllt werden wird. Für diesen Unterricht hat Fiebig ein wertvolles Hilfsmittel geschaffen: ein kirchengeschichtliches Lesebuch, in dem er wertvolle Stoffe so erzählt, wie es in guten Lesebüchern für Stoffe aus der Weltgeschichte längst üblich ist. Ich kann diesem Lesebuch vieles nachrühmen: einmal die nationale Tendenz, die ganz wesentlich Bilder aus der deutschen Kirche gibt, dann die Gegenwartstendenz, mit der religiöses Personenleben der Neuzeit und charakteristische Gegenwartsströmungen in den Vordergrund treten, ferner die Tendenz der Objektivität, mit der auch katholische Anschauungen und Einrichtungen behandelt werden. Daß die russische Kirche zur Darstellung kommt, ist ebenso anzuerkennen wie der Anhang über außerchristliche religiöse Persönlichkeiten. Auch sonst tritt jeder Parteistandpunkt zurück. So hat die höhere Schule ein wertvolles Hilfsmittel gewonnen. Für

eine Erweiterung des Büchleins möchte ich nach der Richtung hin eintreten, daß hierin die Quellen selbst zu Worte kommen möchten, wo wir über sie verfügen.

Gros, Otto, Lebenswerte aus dem Gebiete des Wissens und des Glaubens. Gießen o. J. Emil Roth. 128 S. Geb. 1,80 M.

Das Buch ist aus Diktatheften erwachsen, in denen der Verfasser Primanern eine systematische Übersicht als Abschluß des Religionsunterrichts diktierte. Nach dem Vorwort hat der Verfasser mit diesen Diktaten gute Erfahrungen gemacht. Es muß wohl, wie es das Buch auch bezeugt, eine wertvolle Persönlichkeit hinter diesen Diktaten als das eigentlich Wirksame gestanden haben. Im ganzen lösen sonst solche Diktate keine starken Kräfte aus. Ich kann mir auch von diesem Büchlein nicht zuviel versprechen. Es ist immer vom Übel, wenn die Schüler alles auf die eine Autorität des Lehrers stützen müssen, wenn sie die großen Gedanken, Fragen und Antworten nicht von ihren Urhebern selbst erhalten. In solchem Buch kann schon der reifere Primaner manches Fragezeichen setzen, gerade weil das Buch in seiner Methode stark dogmatischen Charakter trägt, aber auch weil Schwächen des Verfassers nun auch sofort die Sache bedrohen. Wie flach, falsch und unersprießlich ist z. B. die Darstellung und Beurteilung des Idealismus, wie anfechtbar die Unterstellung des Darwinismus und der Kantischen Weltentstehungstheorie unter den Materialismus. Was soll es heißen, die griechische Kirche habe ihre Sakramente aus der römischen Kirche übernommen? Ist wirklich noch der Hinweis auf Nietzsches Wahnsinn eine zulässige Widerlegung seiner Gedanken? Was ich aber mehr als diese leicht zu vermehrenden Einzelmängel beklage, ist, daß das Buch nicht methodisch klare Grundsätze verarbeitet, mit denen der Schüler sich selbst weiter helfen kann. Das hängt aber mit der unphilosophischen Art des Buches zusammen. Trotz einiger Exkurse in die Naturwissenschaft durchbricht es nicht die dogmatische Isoliertheit des Religionsunterrichtes und wird die starken Gegenwirkungen der anderen Unterrichtsstoffe und anderen Denkmethoden nicht überwinden.

Hegewald, Hermann, Kant, Ausgewählte kleine Schriften. Leipzig 1914. Felix Meiner. LV u. 125 S. 1,40 M.

Der Verfasser fügt seinen vielen Verdiensten um Verbreitung und Vertiefung des philosophischen Interesses ein neues hinzu, indem er in Meiners Volksausgaben als Band 1 eine Sammlung kleinerer Schriften Kants herausgibt und einleitet. Er hat leichte Schriften Kants ausgewählt. (Was ist Aufklärung? Was heißt sich im Denken orientieren? Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, Rezensionen zu Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, Das Ende aller Dinge, Verkündigung des nahen Abschlusses eines Traktats zum ewigen Frieden in der Philosophie, aus Kants Briefwechsel.) Diese Auswahl will Kant von dem Nimbus der Schwerverständlichkeit und Dunkelheit befreien. Solche Befreiung ist nötig, weil,

wie H. sehr mit Recht meint, ohne Kant alles philosophische Bemühen zur Unfruchtbarkeit verurteilt ist. Den Zugang zu Kant sucht der Verfasser durch eine verhältnismäßig umfangreiche Einleitung zu erleichtern. Ich fürchte, daß einzelne Kapitel dieser Einleitung für den zu gewinnenden Leser zu konzentrierte Nahrung sein werden. Für reife Schüler wenigstens bedürfte diese Einleitung mehr der Erklärung als die Schriften Kants.

Nach langer Erfahrung in Kantlektüre mit Primanern möchte ich den von Hegewald empfohlenen Weg dieser kleinen Schriften nicht für den besten halten. Wo ein dafür geeigneter Lehrer zur Verfügung steht, bleiben ausgewählte Kapitel aus den Prolegomena und die Grundlegung zur Metaphysik der Sitten die eigentliche Schullektüre. Und ohne Lehrer wird Kant selbst in dieser Auswahl zu schwer sein. Dagegen ist die Auswahl ausgezeichnet für das Selbststudium. Die Anmerkungen kommen diesem Bedürfnis mit feinem Takt entgegen.

Penzig, Rudolf, Der Religionsunterricht einst, jetzt und künftig. Berlin 1916. Georg Reimer. 159 S. 2,40 M.

Wir haben heute auf keinem Gebiet des Unterrichts Mangel an radikalen Reformschriften. Bei aller Entgegensätzlichkeit haben sie doch alle verwandte Züge: Das, was ist, erscheint im Zerrspiegel der Kritik als ganz unsinnig. Das, was nach ihrer Ansicht sein soll, erstrahlt im Zauber Utopiens als ein Land, darinnen Milch und Honig fließt. Es soll nicht geleugnet werden, daß der Zerrspiegel manche Mängel überraschend deutlich erkennen läßt, und daß das utopische Lichtbild manches Wünschenswerte besonders hell beleuchtet. Im ganzen dienen solche Bücher mehr der genußvollen Entladung des Verfassers, als der Sache. Denn der Ertrag an zu verwirklichenden Fortschritten ist meist überraschend gering. Vor allem unterschätzen diese Utopisten die starken sittlichen Kräfte, die zu dem geschichtlich Gewordenen geführt haben. So unterschätzt Penzig z. B. ganz offenbar die Macht der konfessionellen Religion. Er übersieht daher vollständig das unerträgliche Nebeneinander seines überkonfessionellen Religionsunterrichts der Staatsschule und des konfessionellen Unterrichts der Religionsgemeinschaft. Gerade daß der Religionsunterricht hier eine Mittellinie sucht, bewahrt die jugendliche Seele vor der bedenklichen Zerrung zwischen zwei Mächten. Die Durchführung von Penzigs Reformprogramm, das übrigens weniger radikal ist, als er selbst meint, und das wirklich Radikalen recht rückständig erscheinen wird, wird die Mißstände, die er beseitigen will, schon darum nicht beseitigen, weil die Lehrerpersönlichkeiten alle die entgegenstehenden Tendenzen in ihrem Herzen und Gewissen haben. Schließlich überschätzt Penzig, wie alle solche Reformer, die Macht der Schule ganz erheblich. Ehe wir zu einem allgemeinen Religionsunterricht kommen, müßten wir in der Tiefe selbst einig sein. In unserer zerklüfteten Glaubenswelt wird jede Form eines Religionsunterrichtes anfechtbar sein. Aber nichts, was man an seine Stelle setzen könnte, wird weniger anfechtbar sein. Uns ist mit verständiger Fortbildung des Bestehenden jedenfalls mehr gedient, als mit glanzvollen Zukunftsbildern.

von der Pfordten, Otto, Religionsphilosophie. Berlin und Leipzig 1916. Sammlung Göschen. 152 S. Geb. 1 M.

Der Verfasser macht den Versuch, auf sehr engem Raum Religionsgeschichte, Religionspsychologie und Religionsphilosophie im engeren Sinne darzustellen. Da er sich auf allen diesen Gebieten zu Hause weiß, hat er es mit seinem wissenschaftlichen Gewissen nicht vereinigen können, sich auf starke Richtlinien zu beschränken. Von der Überfülle des Stoffes und der herangezogenen Ansichten gibt das sehr ungenau gearbeitete Register kaum einen Überblick. Für viele Leser, auf die gerade die Sammlung Göschen rechnet, muß diese Überfülle verwirrend wirken, während das Buch klärend wirken sollte. Der Versuch, fast jede Frage dieser unübersehbar weiten Gebiete zu berühren, schafft zudem sehr breite Angriffsflächen, die um so mehr stören, als der Raummangel eine erschöpfende Behandlung verbietet, die stichwortmäßige und schlagwortverwendende Behandlung aber natürlich unbefriedigt läßt. Wenn der Verfasser die mustergültige Methode mancher Kapitel der „Kultur der Gegenwart" sich zum Vorbild genommen hätte, so hätte das multa das multum nicht so überwuchert. Kritische Stellung zu einzelnen Anschauungen des Verfassers verbietet sich hier von selbst. Abgesehen von der ganz unnötig gereizten Stimmung in der Polemik gegen James und Starbuck kann man dem Buch weitherzige und gerechte Auffassung und Darstellung nachrühmen. Und das ist für diese Gebiete schon sehr viel. Auch hat der Verfasser in manchen Abschnitten die Kunst klarer Heraushebung der Hauptsachen wohl bewährt. Wenn er bei einer neuen Auflage weniger an Fachgenossen und Studenten dächte, so könnte er bei seiner Beherrschung des Stoffes mit einiger Selbstentsagung ein geeignetes Werkchen schaffen. Möchten diese Zeilen als Anregung dafür wirken.

Posen. Hans Richert.

W. Windelband, Einleitung in die Philosophie. (Grundriß der philosophischen Wissenschaften, herausgegeben von F. Medicus). Tübingen 1914. J. C. B. Mohr. 441 S. 7,50 M.

Wenn der Führer einer wichtigen philosophischen Schule der Gegenwart in die Philosophie einleitet, so ist das eine bedeutsame Sache. W. hat bisher mit systematischen Arbeiten sehr zurückgehalten — Prinzipien der Logik sind jüngst erschienen, dazu die Aufsätze „Präludien". Das vorliegende Werk bringt uns auch nicht ein System von Windelband, aber man spürt doch bei den Erörterungen heraus, was seine Ansicht ist. Im übrigen ist es der große Historiker, der uns einleiten will — ohne den historischen Weg im engeren Sinne (wie Wundt) zu gehen, führt er uns in systematischer Anordnung die in geschichtlicher Arbeit erreichten Begriffsbildungen vor, die zur Lösung der großen Probleme erdacht worden sind. Dadurch ist gesagt, daß das Buch nicht ganz leicht ist — überall gesättigt mit der Tiefe historischen Wissens, kann W. unmöglich die Art von Popularität haben, nach der so manche „Einleitung" strebt. Aber stets sind W.s Ausführungen klar und übersichtlich, so daß jeder ernstlich Strebende das Buch verstehen kann.

„Anregung zu lebendigem Mitdenken der großen Rätsel des Lebens" ist W.s Ziel und sein Werk erreicht es vollkommen. Eine „kritische Untersuchung über die möglichen Formen philosophischer Weltansicht" erhalten wir also, wir werden durch immanente Kritik der Problemlösungen vom naiven Standpunkt des gewöhnlichen Denkens zur Philosophie hingeleitet. Nicht ohne Stolz weist W. auf Hegels „Phänomenologie des Geistes" hin — er will das für uns leisten, was Hegel für seine Zeit wollte. Nun, d a s ist ein himmelhohes Ziel — es fehlt zu seiner völligen Erreichung doch etwas an spekulativem Schwung bei W.!

W. gliedert sein Buch sehr geschickt in „Theoretische Probleme (Wissensfragen)" und „Axiologische Probleme (Wertfragen)" — Wissen und Weisheit (Willensziele, Werte) muß die Philosophie übermitteln. Der erste Teil gliedert sich in „ontische, genetische, noetische Probleme", der zweite in „ethische, ästhetische, religiöse Probleme". Es fehlt uns an Raum, um den sehr eindringenden Untersuchungen nachzugehen — das Werk ist jedem zum Studium dringend zu empfehlen.

G. Radbruch, Grundzüge des Rechtsphilosophie. Leipzig 1914. Quelle u. Meyer. 216 S. Geb. 5 M.

Der Verfasser hat sich auch weiteren Kreisen schon durch seine „Einführung in die Rechtswissenschaft" vorteilhaft bekannt gemacht. Diese Grundzüge bringen die Fundamente für das ältere Buch und sind ebenfalls wichtig für Laien, abgesehen von den Fachinteressenten. R. bespricht das „Wesen der Rechtsphilosophie", Begriff, Zweck, Geltung und Wesen des Rechts — also äußerst wichtige Themen, die auch jeder einmal durchdenken muß, der auf Oberklassen Geschichte gibt. Philosophisch steht er auf der Seite Windelband-Rickert und vertritt deren Wertlehre. Die Rechtsphilosophie handelt nicht vom geltenden Recht, sondern vom richtigen Recht, d. h. von dem, das gelten s o l l, sie handelt vom Sinn, vom Zweck des Rechts. Die historischen Ausführungen am Anfang sind sehr willkommen. Recht wird dann definiert als „Gemeinschaftsregelung", und es wird der Unterschied zwischen Recht und Sittlichkeit herausgearbeitet. Die weiteren Abschnitte behandeln ihren Gegenstand mit Klarheit und Gründlichkeit, unter Heranziehung der wesentlichen Literatur.

E. Ott, Henri Bergson, der Philosoph moderner Religion. (Aus Natur und Geisteswelt 480). Leipzig 1914. B. G. Teubner. 131 S. 1,25 M.

Das kleine Buch erscheint in ungünstiger Zeit: gerade jetzt wird man über Bergson in Deutschland nicht besonders gern Gutes hören wollen! Aber Wissenschaft bleibt Wissenschaft — und so haben wir die Pflicht, objektiv zu urteilen. Als die erste größere Übersetzung eines Buches von Bergson erschien (Materie und Gedächtnis, bei Diederichs), da widmete Windelband dem Franzosen begeisterte Worte; ich erlaubte mir damals zu bemerken, daß Bergson die besten seiner Gedanken aus dem deutschen Idealismus bezogen hätte, und daß wir Deutschen doch wieder einmal u n s e r e Philosophen

entdecken sollten, und nicht dem Ausländer huldigen. Nun — es hat nichts geholfen natürlich. Alle wichtigen Bücher sind übersetzt worden und Bergson wurde Mode. Auch über ihn ist bei uns viel geschrieben; jetzt wird er hier als „der (!) Philosoph moderner Religion" uns präsentiert — wahrlich, ein nicht bescheidener Titel. Diese Hinstellung Bergsons muß ich energisch ablehnen, und damit einen Hauptzug des Buches von O. mit. Bergson ist höchstens ein moderner Religionsphilosoph, und auch das in geringem Maße. Ich halte die Hervorkehrung der religiösen Seiten an Bergson für einen Mißgriff. Gerade für uns Deutsche bedeutet der elegante und geistreiche Franzose auf dem Gebiete der Religion wenig, er ist nicht tief genug dazu! „Die schwierigsten Dinge erscheinen klar und glatt" (Einleitung) — ja, da liegt eben der Fehler! Ist das ein unbedingter Vorzug? Ich mißtraue gerade bei religiösen und metaphysischen Fragen recht sehr dieser Klarheit und Glätte! — Damit sind aber meine prinzipiellen Einwände erledigt: was O. über Bergson sagt, ist sonst treffend und daß ich mit der Philosophie des Werdens und des schöpferischen Handelns übereinstimme, habe ich schon oft bezeugt. O. weist immer wieder auf die religiöse Färbung der Grundgedanken hin, entwickelt diese aber auch unabhängig von der religiösen Einkleidung — und das ist gut. So erhält man im ganzen ein lebendiges und zutreffendes Bild dieser Philosophie, die so viel von sich reden macht.

August Messer, Psychologie. Stuttgart und Berlin 1914. Deutsche Verlags-Anstalt. 395 S. 7,50 M.

Das Werk gehört zu der großen Serie: „Das Weltbild der Gegenwart", von Lamprecht und Helmolt harausgegeben. Eine synoptische Zusammenfassung unserer Erkenntnisse auf allen Gebieten wird angestrebt; entsprechend ist auch die Anlage des vorliegenden Bandes, der vorzüglich geeignet ist, auch dem Laien eine Übersicht über die modernen Einsichten der Psychologie zu verschaffen. Damit wird das Buch auch für Lehrerbibliotheken besonders wichtig — denn gewisse psychologische Grundeinsichten müssen wir unseren Schülern übermitteln, in der Biologie wie im Deutschen und der Geschichte. Messer berichtet kurz über die „Entwickling der modernen Psychologie", bespricht Gegenstand, Aufgaben, Erkenntnisquellen, Methode der Psychologie, und geht dann zu einer genauen Schilderung der seelischen „Erlebnisse" über: Empfindungen, Wahrnehmungen, Kategorien, Vorstellungen, Urteile, Gefühle, Willensvorgänge usw. werden erörtert. Aber auch Gedächtnis und Aufmerksamkeit, Traum und Hypnose, Problem des Ich und des Verhältnisses von Leib und Seele finden Berücksichtigung. Zum Schluß erörtert er noch die Frage „Psychologie und Weltbild". Das Buch zeichnet sich durch ruhige Sachlichkeit und abgewogenes Urteil aus, das bei aller Selbständigkeit der Stellungnahme die anderen Auffassungen nicht vernachlässigt.

Münster i. W. Otto Braun.

Georg Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Mit einer schematischen Darstellung. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. X u. 242 S. Kl. 8°. Geh. 2,80 M., in Lwd. geb. 3,40 M.

Die fünf Abhandlungen dieses Buches behandeln folgende Themata: I. Über das eine und einzige Ziel der Erziehung in Krieg und Frieden. II. Der Weg zum Pflichtbewußtsein. III. Der Weg zur Staatsgesinnung. IV. Die Schule als Kulturmacht. V. Die Probleme der nationalen Einheitsschule: 1. Der Erziehungsbegriff. 2. Die Schule als Erziehungsinstrument. 3. Erziehungsrecht und Erziehungspflicht. 4. Erziehungsfreiheit. 5. Soziale Differenzierung des Schulwesens. 6. Pädagogisch-psychologische Differenzierung des Schulwesens: a) Die sukzessive Differenzierung, b) Die simultane Differenzierung. 7. Einheit in der Mannigfaltigkeit und im Organisationsgeiste. 8. Einheit in der Staatsaufsicht. 9. Einheit in der Lehrerbildung. Sie sind durch Einladungen zu Vorträgen veranlaßt, die der Verfasser während der Dauer des Krieges und kurz vor seinem Ausbruch an verschiedenen Orten gehalten hat und beschäftigen sich mit der Frage, wie die innere und äußere Gestaltung des deutschen Schulwesens beschaffen sein soll, damit es „nicht bloß ein Instrument der Belehrung und Wissensverbreitung, sondern vor allem ein Werkzeug der Erziehung wird". Daher der Titel des Buches. Den größten Umfang hat die Abhandlung über die Probleme der nationalen Einheitsschule, die von K. eifrig vertreten wird, aber manche Schwierigkeiten bietet und mannigfache Anfeindungen, zum Teil auf Mißverständnis beruhend, hat erfahren müssen. S. 209 gibt er eine stammbaumähnliche vollständige „schematische Darstellung einer sukzessiven Differenzierung" (unschöne Häufung von Fremdwörtern!), die, von der Familien- und Kindergartenerziehung und der allen gemeinsamen Elementarschule bis zum 10. Lebensjahre ausgehend, sich allmählich in verschiedene Zweige der Gelehrtenschule, Wahlkurse der Elementarschule (Jugendpflegeeinrichtung), Wahlkurse einer freiwilligen Fortbildungsschule und höhere technische Fachschulen gabelt. Doch „nicht der Unterrichtsstoff macht die nationale Einheitsschule, sondern die sozial gerichtete Auswertung des Stoffes und die heute noch mangelnden, aber unbedingt notwendigen Erziehungseinrichtungen, welche den Einzelnen durch die ganze Schulzeit hindurch gewöhnen, Kraft und Begabung auch in den Dienst der Staatsgemeinschaft zu stellen und zwar aus moralischen oder religiösen Maximen heraus" (S. 216). Besonders betont K., daß die Schule aus Stätten des rechten Erwerbs von Kenntnissen zu Stätten des rechten Gebrauchs gemacht werden sollten. Das ist der Sinn seines Begriffs der „Arbeitsschule", also der Schule, der alles an der Charakterbildung liegt. Ferner sollen sie aus Stätten individuellen Ehrgeizes zu Stätten sozialer Hingabe werden, zu Erziehungsanstalten für die rechte Staatsgesinnung. „Soziale Gesinnung und damit vaterländische Gesinnung erwächst dem Einzelnen aber nur im praktischen Dienst einer Gemeinschaft" (S. 60). Das ist die Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung. Dabei bleibt, wie er gegen Ende des Vorworts schön sagt, ewig heilig und unersetzlich die Erziehungsmacht der deutschen Mutter. Zum Schluß aber setze ich die be-

herzigenswerten Worte aus dem Kapitel über Einheit in der Lehrerbildung her: „Aus der gegenseitigen Hochachtung und der Wechselwirkung aller Lehrer aller Schulen erst erwächst der rechte Geist der nationalen Einheitsschule, der von dem Bewußtsein getragen ist, daß alle Brüder sind im Erziehungsamt, einem Amt, das, wo es auch immer geübt wird, dem heiligen Dienste des Vaterlandes geweiht ist".

Wir haben in dem inhalt- und lehrreichen, auch schön ausgestatteten Buche in der Hauptsache eine Zusammenfassung und zum Teil Ergänzung der Hauptfragen, die der Verfasser in seinen Büchern über Grundfragen der Schulorganisation, über staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend sowie über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, über den Begriff der Arbeitsschule, über Charakterbegriff und Charaktererziehung und über Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts (s. S. 208) behandel hat. K. verbindet einen schönen Idealismus mit einem gesunden Realismus, theoretische Einsicht und wissenschaftliche Gründlichkeit mit einer erfahrungsreichen Praxis, Klarheit der Gedankenentwicklung mit entsprechender Darstellung, ein warmes Herz für die zu erziehende Jugend und hingebende Liebe zu unserem deutschen Vaterlande.

Gern hätte ich den Gebrauch von Fremdwörtern mehr eingeschränkt gesehen. Statt *ὁμοίοι* auf S. 140 mußte *ὁμοῖοι* (oder *ὅμοιοι*) gedruckt werden.

Von Art und Arbeit des Gymnasiums. Aufsätze von G. Boesch, Charitius, Hubert, Kuhlmann, Weber, herausgegeben von F. Boesch. Berlin 1916. Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 137 S. 8°. 2 M.

Das Buch gehört zu den Abwehrgeschützen, die jetzt besonders seit Beginn des großen Krieges aufgefahren werden zur Abwehr der vielen zum Teil mit giftigen Gasen gefüllten Bomben gegen das humanistische Gymnasium. Und diesem Ansturm der Feinde muß entgegengetreten werden, sonst setzt bei den fortwährend sich wiederholenden Angriffen sich der Glaube fest, es sei „bei uns wirklich nicht alles in Ordnung" und alle die Verdächtigungen und Beschimpfungen von seiten der Gegner seien wohl begründet, gleich wie die der Engländer und Franzosen gegen uns im jetzigen Kriege. Es soll das Buch aufklärend wirken, der Art und Arbeit des Gymnasiums neue Freunde gewinnen sowie alte Freunde stärken. Neues wird kaum geboten und kann es auch nicht, aber unter Bezugnahme auf Beispiele, die der Wirklichkeit des Schullebens entnommen sind, sprechen die Verfasser von der Arbeit, die sie mit ihren Schülern treiben, von den Voraussetzungen, die dazu nötig sind, von dem geistigen Nutzen, den man sich von solcher Arbeit verspricht, sodann von dem, was wir unter Bildung verstehen, und von den großen Zusammenhängen des geistigen Lebens, auf denen diese Bildung beruht, und die zu bewahren, „wir als unsere Aufgabe, unsere vaterländische Aufgabe betrachten". In den Vordergrund treten die Punkte, gegen welche die gegnerischen Angriffe sich besonders zu richten pflegen. Nach einem schönen, im allgemeinen orientierenden Vorwort des Herausgebers folgen fünf Abhand-

lungen: Vom Werte des Sprachunterrichts (Charitius); Vom Übersetzen in das Lateinische (Boesch); Vom deutschen Unterricht auf dem Gymnasium (Kuhlmann); Die Bedeutung der alten Geschichte für die geschichtliche und staatsbürgerliche Erziehung (Hubert); Griechentum und Deutschtum, die Lebensfrage des humanistischen Gymnasiums (Weber). Ohne Widerstreit von Ansichten ist uns ein harmonisch geschlossenes Ganzes geboten, wo einer den andern ergänzt und weiter ausführt, was ein anderer nur andeuten konnte, dank dem geschlossenen Lehrplan des Gymnasiums und der unlöslichen Verbindung, die zwischen seinen grundlegenden Fächern besteht. Möge es in weiser Beschränkung und innerer Vertiefung auch weiterhin seine Eigenart ungehemmt entfalten!

Was soll ich im Einzelnen noch herausheben? Auf einige wertvolle Beispiele möchte ich noch hinweisen. Zum rechten wissenschaftlichen Verständnis eines Satzes analysiert Charitius aus Caesar d. b. g. I, 39 den Satz Dum.....perturbaret. Welche Arbeit der Schüler zu leisten hat, um in den Inhalt eines Schriftstückes einzudringen, zeigt er an Hor. Epode 7. Befremdlich klingt hier der Satz S. 12: „Mancher versagt dabei. Nun, den soll man fallen lassen; es müssen ja nicht alle den lateinischen Horaz lesen". Nein, jeder, der in Prima zu meinen Füßen als Schüler sitzt, muß auch eingeführt werden können in ein Verständnis des Dichters, sonst hätte man ihn nicht so weit mitführen sollen. Als Beispiel, was das klassische Schrifttum für „philosophische Propädeutik" bietet, wird eine Stelle aus Plato Gorg. c. 83 besprochen. Zum Erweis des logischen und formalen Wertes des Übersetzens in das Lateinische, diese so viel angefeindete Übung, bespricht Boesch ein Stück aus Mommsens Röm. Gesch. (Buch V Kap. X) über Cato eingehend, besonders auch die Satzverhältnisse, zeigt, wie die Übersetzung mit den Schülern gewonnen wird, und gibt zum Schluß eine abgeschlossene Übersetzung. So habe ich es vor 35 Jahren mit Abschnitten aus der griechischen Geschichte von Curtius gehalten und denke noch gern daran zurück. Kuhlmann zeigt u. a. an Beispielen, wie viele Wege von der neueren deutschen Dichtung vorab nach Griechenland führen. Hubert erweist als ganz eigenartigen Wert der alten Geschichte ihre propädeutische Kraft. Mit einer schönen und warm empfundenen Arbeit von Weber schließt die Reihe der Abhandlungen. Sie zeigt uns an Beispielen die Freude am Griechischen, seiner Literatur, dem Erlernen derselben und dem Unterricht in dieser Sprache.

So bietet auch dieses Buch manche schöne und das Herz des klassischen Philologen und der Freunde des Altertums erfreuende Worte, Gedanken und Ausführungen. Möchte es nun auch in die Hand recht vieler von denen kommen, die ablehnend zur Seite stehen und gewonnen werden sollen. Immerhin mag es schon denen da draußen, wenn die Friedensglocken läuten und sie heimkehren, Zeugnis ablegen, daß wir uns bemüht haben, die Güter, für die sie kämpften, und das Erbe der Ahnen zu bewahren, und wie sie für des Vaterlandes Freiheit, Ruhm und Ehre und seine Gleichberechtigung unter den Hauptmächten Europas ihr Leben einsetzten, so wir daheim dem humanistischen Gymnasium seine volle Eigenart und Gleichberechtigung

unter den verschiedenen Gattungen höherer Lehranstalten uneingeschränkt zu bewahren gesucht haben, damit auch fernerhin eine reiche Anzahl der zu bildenden Jugend durch das Gymnasium in den hohen Bildungswert des klassischen Altertums eingeführt werde. Natürlich in der rechten Weise. Darum sagt Rob. von Pöhlmann: „Von der möglichsten Belebung des klassischen Unterrichts hängt die ganze Zukunft unserer höheren Bildung ab".

Kassel. Fr. Heußner.

Gustav Eskuche. Griechische Einakter. Halle a. S. 1913. Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 270 S. Gr. 8°. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Das vorliegende Werk ist trefflich ausgestattet; der Druck ist klar, die fünf Bildnisse von Aeschylos, Sophokles, Euripides, Plato und Menander sind vorzüglich ausgeführt. Diese griechischen Einakter sollten in keiner Lehrerbibliothek, in Gymnasien sowohl wie in Realgymnasien, fehlen. Auch für Primaner-Bibliotheken ist das Buch sehr geeignet. Die Aufgabe von uns Lehrern ist es doch, die Schüler einzuführen in den Geist der Antike, in ihr Leben, Denken, Dichten und nicht zuletzt in ihre Schönheit. Bei dieser Einführung bietet uns Eskuche eine treffliche Hilfe. Wie aufmerksam lauschten die Obersekundaner, als ich ihnen den ewig schönen Botenbericht aus Aeschylos Drama „Die Perser" vorlas. (Eskuche nennt dieses Stück „Salamis".) Wie trefflich eignet sich Lucians „Des Schusters Haushahn" zum Vorlesen. Die sogenannte Archytasode im Horaz würde durch die Lektüre dieses dramatischen Scherzes sehr gewinnen; die Fülle der mythologischen Anspielungen könnte bei den Schülern die Kenntnisse der Sagengeschichte neu beleben.

Mit feinem Takt hat Eskuche einige Kürzungen vorgenommen, so bei der Klageliedern in der Alcestis. Als hohes Lied der Gatten- und Kinderliebe möchte ich dieses Lied bezeichnen. Wie modern mutet uns der Abschied der Königin von ihren Kindern an, die besondere Sorge, die sie um das Wohlergehen der Tochter empfindet.

Die Verse 317 u. f.

Οὐ γάρ σε μήτηρ νυμφεύσει ποτὲ
Οὔτ' ἐν τοκοῖσι τοῖσι σοῖσι δαρσυνεῖ
Παροῦς' ἵν' οὐδὲν μητρὸς εὐμενέστερον

übersetzt Eskuche folgendermaßen:

Nicht wird dich Kind die Mutter einst vermählen,
nicht in des Lebens Nöten bei dir sein,
wo einer Mutter Trost der beste ist.

In vier Versen nimmt die Alcestis im Original Abschied. Ungemein wirkungsvoll ist die eine Zeile bei Eskuche:

Ich sterbe! Lebet wohl! Gedenket mein! —

Der bekannte miles gloriosus des Plautus stellt sich uns unter einem neuen Titel vor „Die lustigen Weiber von Ephesos". Dies klingt entschieden anziehender als „Der prahlerische Soldat". Ziemlich weitschweifig charak-

terisiert sich in dieser Komödie des Plautus Periclomenos als Lebemann. Seine langatmige Rede gibt Eskuche in folgenden allerliebsten Versen wieder:

„Ihr Leutchen, wer selber geliebt hat, der kennt
die Dornen der Lieb' und die Rosen!
Noch rollt in den Adern das Blut mir und brennt,
noch lieb' ich zu scherzen, zu kosen.
Manch funkelnden Becher das Leben mir bot,
bin froh noch bei fröhlichem Schmause:
ich bin nicht aus Askra, ich bin kein Boiot,
in Ephesos bin ich zu Hause".

Als Vorzug von Eskuche möchte ich es bezeichnen, daß er gewisse Derbheiten ausläßt. Wie abstoßend würde doch in einer deutschen Übersetzung Vers 647 lauten:

minume sputator, screator sum, itidem minume muccidas.

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Georg von Below, Die deutsche Geschichtschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unsern Tagen. Geschichte und Kulturgeschichte. Leipzig 1916. Quelle u. Meyer. XII und 184 S. 3,50 M.

Das Buch gibt mehr als sein Titel verspricht. An der Hand der Entwicklung der deutschen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert wird die Bewegung des deutschen Geisteslebens geschildert.

Vom Ursprung der deutschen Kulturgeschichte (Möser, Herder) werden wir zur romantischen Bewegung geleitet. Dann folgen H. Leo und Ranke und seine Schüler Dahlmann, Droysen, Duncker, H. v. Sybel, Mommsen, Nitzsch, Gervinus und Häuser, H. von Treitschke; sie alle erscheinen im Zusammenhange mit den politischen Schicksalen des deutschen Volkes in Opposition oder unter dem Einfluß Rankes in sachkundigen Charakteristiken. Die Forderungen und Leistungen der Kulturgeschichtschreibung (Riehl, Freytag, Burckhardt) werden geschildert und gewürdigt. Schließlich wird der neue Aufschwung der deutschen Historiographie seit 1878 eingehend behandelt.

Der zweite Teil des Buches über „Die deutsche wirtschaftsgeschichtliche Literatur und den Ursprung des Marxismus bietet Ergänzungen zur Geschichte der deutschen Historiographen, die wertvoll sind zum Verständnis der Theorien des Sozialismus. —

Das Buch ist den Geschichtslehrern sehr zu empfehlen; denen es mehr als bisher obliegt, sich in den Geist der Neuzeit zu versenken.

Fritz Stier-Somlo, Grund- und Zukunftsfragen deutscher Politik. Bonn 1917. A. Marcus und E. Webers Verlag. 392 S. 6 M.

Verfasser gibt ein abgerundetes Bild von den Hauptproblemen unserer inneren und auswärtigen Politik, in der Absicht praktisch-politische Belehrung in weiten Kreisen zu fördern. Wir erhalten eine Zusammenfassung

der bedeutsamsten Verfassungs- und Verwaltungsangelegenheiten, wie sie in dieser Vollständigkeit bisher kein Buch bot.

Aus dem reichen Inhalt möge ein auf Vollständigkeit keinen Anspruch machender Abschnitt dem Leser zeigen, was seiner wartet: „Die weitere Ausgestaltung der Reichsverfassung; Verantwortlichkeit der einzelstaatlichen Minister und des Reichskanzlers; bürgerliche Freiheitsrechte; Zulassung zu Staatsämtern nach Befähigung und Verdienst; Auswahl der Justizbeamten; Berufs- und Volksrichter; Probleme des modernen Rechtsstaates; Vereins- und Versammlungswesen; Koalitionsrecht; Wahlrecht und Wahlsysteme; Finanzfragen im Reich, in den Einzelstaaten und Gemeinden jetzt und in Zukunft; Reform der gesamten Verwaltung; Modernisierung und Sozialisierung des Beamtentums; Wesen und Ausdehnung der Selbstverwaltung; sozialpolitische Aufgaben des Staates und der Gemeinden; Erziehungsfragen und die nationale Einheitsschule; Bedeutung, Wandlung und Zukunft des Völkerrechts; Politik der Gesellschaftsklassen; völkerrechtlicher Verkehr der Staaten; internationale Rechts- und Wirtschaftsbeziehungen; auswärtige Politik Deutschlands 1888 bis 1914 und Aufgaben der Zukunft; Persönlichkeitsfragen und Staat; Staats- und Gemeinde-Sozialismus; Nationalitätsidee und hohe Politik; größere Anteilnahme aller Volksschichten am politischen Leben; Macht der öffentlichen Meinung".

Was der Verfasser in diesen und andern Kapiteln bietet, ist mit gründlicher Sachkenntnis und mit Freimut dargestellt, der stets den Wert der Einzelpersönlichkeit und ihre Rechte gegenüber der Staatsgewalt betont. Daß vaterlandsliebende Gesinnung das ganze Buch durchzieht, ist selbstverständlich, daß klarer und verständlicher Stil den Inhalt schön zutage treten läßt, hebt den Wert des Buches. Zu eigenem Studium und zur Vorbildung regen die literarischen Hilfsmittel an, die in Fülle verzeichnet sind.

Der Geschichtslehrer wird reichen Nutzen und Anregung aus dem Buche schöpfen.

Kiekebusch, Albert, Die heimische Altertumskunde in der Schule. Ein Beitrag zur Um- und Ausgestaltung des heimatkundlichen Unterrichts. Berlin 1915. Karl Siegismund. 80 S. 1,20 M.

Der Verfasser beklagt die Vernachlässigung der Heimatkunde im Schulunterricht und legt die Bestrebungen dar zur Umgestaltung des heimatkundlichen Unterrichts bei denen er eine Art Führerrolle einnimmt, zu der ihn sein Amt als Leiter der vorgeschichtlichen Abteilung und der Ausgrabungen des Märkischen Museums in Berlin eine gewisse Berechtigung gibt.

Was von der heimischen Altertumskunde, so weit sie sich mit vorgeschichtlichen Altertümern beschäftigt, schon schul- und unterrichtsreif ist, wird im einzelnen dargelegt und Stoffverteilung und Methode vorgezeichnet. Ein besonderes Kapitel widmet K. den Ausflügen in die Umgegend von Berlin und den Lehrerkursen zur Einführung in das Verständnis der heimischen Altertümer.

Was an dem Buche besonders anspricht, ist die Begeisterung, die den Ver-

fasser für seine Sache erfüllt; und aus Sachkunde hervorgehende Begeisterung ist immer wertvoll

Das Buch ist zugeeignet der heimatkundlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins. Es wäre zu wünschen, daß von den höheren Schulen die Lehrer der Geschichte, Natur- und Erdkunde bei dieser Vereinigung recht oft zu Gaste gingen.

Berlin. † A. Matthias.

Perthes' Kleine Völker- und Länderkunde zum Gebrauch im praktischen Leben. Erster Band: Irland. Von Dr. Julius Pokorny. Gotha 1916. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 167 S. Geb. 3 M.

Die schlimmen Erfahrungen des Weltkrieges haben dem deutschen Volke bewiesen, daß es mit seiner kritiklosen Bewunderung fremden Volkstums auf dem Holzwege war und in Zukunft erst lernen muß, die Eigenart der anderen Nationen besser in Rechnung zu stellen. Ein zuverlässiges Hilfsmittel bei dieser „Neuorientierung" will Perthes Kleine Völker- und Länderkunde bieten. Die Sammlung liefert in einer Reihe von Einzelbänden dem Diplomaten und Kaufmann sowie dem, „der nur rein geistiges Interesse am Ausland nimmt", eingehende Kenntnis „der politischen, wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung des fremden Volkes, der Grundlage seines staatlichen Daseins, seiner Neigungen und Abneigungen".

Der mir vorliegende erste Band zeigt, wie der Verlag dieser Aufgabe gerecht zu werden gedenkt. Mit echt deutscher Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit gibt Dr. Julius Pokorny, Privatdozent für keltische Philologie an der Universität Wien, eine sachliche Darstellung der Schicksale Irlands, der trostlosen Lage seiner Bewohner und der Zukunftsaussichten der grünen Insel. Der reichhaltige Stoff ist in sieben Abschnitte gegliedert: Die Natur des Landes. Das keltische Irland bis zur Eroberung durch England. Gewaltherrschaft und Landraub. Die Zeit der tiefsten Erniedrigung. Ein freies Parlament. Die Folgen der Union. Das zwanzigste Jahrhundert.

Der Verfasser beweist, daß die Iren kein „barbarisches Nomadenvolk" waren, wie die englische Geschichtsschreibung gern behauptet; vor unseren Augen entrollt sich ein farbenprächtiges Bild der hohen, eigenartigen Kultur, deren sich die Insel erfreute, bevor die englischen Zwingherren über den St. Georgs-Kanal hinüberkamen. Dann wird der Leidensweg der Iren von 1169 bis heute geschildert: eine endlose Kette grauenvoller Mißhandlungen, zahlloser Justiz- und Meuchelmorde. Im Laufe der Jahrhunderte vertrieben die Engländer viele Millionen unschuldiger Menschen von ihrem ererbten Besitz oder überlieferten sie durch künstlich herbeigeführte Hungersnöte einem qualvollen Tode. Durch immer neue Gewalttaten, Bestechungen und Wortbrüche gelang es, die alten Stammesverbände zu sprengen, das Volk zu verdummen und Irland zum ärmsten Lande Europas zu machen. Als den Unglücklichen ihr Acker genommen, Handel und Industrie unterdrückt waren, begannen sie, die bis dahin durch ihre Mäßigkeit berühmt gewesen waren, zum Whisky zu greifen. Nun konnte die verschlagene britische Staats-

kunst die Irländer als faule, nichtsnutzige Trunkenbolde schildern, „deren üble Gesinnung jedes Bemühen des hochzivilisierten England, ihr ‚armes, wildes' Land auf eine höhere Kulturstufe zu heben, zu einem vergeblichen gemacht hatte". Trotzdem sich die englische Regierung schließlich gezwungen sah, einige Reformen zu geben, kommt der langsam wachsende Wohlstand nur einer kleinen Klasse zumeist englischer und schottischer Kolonisten zu gute, während der größte Teil der Landbevölkerung auf dem gesegneten Boden an Unterernährung leidet. Immer noch wird die Insel finanziell ausgebeutet und übersteuert; unglaubliche Zustände herrschen in der Verwaltung. So gehen, um ein Beispiel anzuführen, von jedem Pfund, das in Irland für Erziehungszwecke verbraucht wird, „6 Shillings 6 Pence für die amtlichen Kosten auf, und nur 13 Shillings 6 Pence werden ihrem wirklichen Zwecke zugeführt". England duldet nicht, daß die Bodenschätze Irlands gehoben werden dürfen; die elenden Verkehrs- und ungesunden Handelsverhältnisse werden absichtlich nicht beseitigt; die irischen Häfen der Westküste, die besten und schönsten der Welt, sind auf Englands Befehl verödet. Auch Home-Rule wird den Iren nur scheinbare Erfüllung ihrer Wünsche bringen; ihnen kann nur geholfen werden durch völlige Befreiung vom britischen Joch. Dann aber wird Irland, wie einst, „ein blühender Garten sein, während es heute nichts anderes ist, als eine menschenleere Mastviehweide".

Pokornys leidenschaftslose Schilderung des Martyriums eines reichbegabten Volkes wird zu einer furchtbaren Anklage des „Beschützers der kleinen Nationen'. Das absichtliche Zurücktreten des Darstellers hinter seinen Stoff wird dem verdienstvollen Buche viele Freunde gewinnen. Es ist besonders den Neuphilologen, denen eine Aufklärung der irischen Frage am nächsten liegt, zu empfehlen. Das Register am Schluß und die Überschriften über den einzelnen Seiten sorgen für schnelles Auffinden der Einzelheiten. Ein reiches Literaturverzeichnis kommt demjenigen zu Hilfe, der sich weiter mit dem Gegenstande beschäftigen möchte. Zwei Karten erleichtern das Verständnis. Druck und Ausstattung sind sorgfältig. Der Verlag würde sich Dank erwerben, wenn er der zweiten Auflage einige gut ausgewählte Abbildungen irischer Volkstypen beigeben wollte.

Barth. Paul Gadow.

Schudeisky, Albrecht, Leitfaden für den neuzeitlichen Linearzeichenunterricht. Handbuch für den Lehrer. Mit 118 Abbildungen im Text u. 36 Tafeln. Leipzig 1916. B. G. Teubner. 81 S. 4°. Geb. 4,80 M.

Ohne Zweifel hat der Verfasser recht, wenn er in seinem Vorworte betont, daß eine der wesentlichsten Voraussetzungen für ein tieferes Verstehenlernen technischer Arbeit die Kenntnis der Universalsprache des Technikers, d. h. des technischen Zeichnens, ist. Auch darin ist ihm beizupflichten, daß wir dieses Verständnis mehr als bisher vermitteln sollten. Zu weit aber geht er, und nicht gerecht gegen die , die als Linearzeichnen erteilen und leiten, ist es, wenn er behauptet, daß in keinem Unterrichtsfache eine derartige Willkür und eine so große Unsicherheit in der zweckmäßigen Auswahl und

Behandlung des Lehrstoffes herrsche als hier, daß weder von einem systematischen Aufbau, noch von einer gesicherten Methode bislang die Rede sein könne. Bei aller Anerkennung seiner Bemühung kann ihm deshalb nicht das von ihm angestrebte Verdienst zugebilligt werden, daß sein Buch als erstes die Grundlagen einer systematischen Methodik des Linearzeichenunterrichts festlege. Gegenüber dem weiteren Vorwurfe planlosen Experimentierns wäre wohl zu sagen, daß man diesem Unterricht eher ein starres Festhalten am Hergebrachten vorwerfen könnte. Nach den in diesem Sinne im Vorwort erhobenen Vorwürfen ist man geneigt anzunehmen, der Verfasser fühle sich berufen und befähigt, Eigenes, grundsätzlich Neues oder doch Besseres als das Bestehende zu bieten. Dem ist indessen nicht so, und er erklärt überraschenderweise wörtlich, daß seine Unterrichtsweise „allen bewährten wie auch den allgemeingültigen neuzeitlichen Anschauungen in vollem Umfange" entspreche. Dies darf denn auch dem Buche nachgerühmt werden. Im I. theoretischen Teil enthält es in diesem Sinne aufgebaute, wohldurchdachte, auf den neuen amtlichen Bestimmungen Preußens sich gründende Lehrplanentwürfe für verschiedene Schulgattungen. Beachtens- und lobenswert, wenn auch an sich nicht neu, ist die Gruppierung von Übungsaufgaben um einzelne Klassen- und Hauptaufgaben. Ausführliche Belehrungen über die Behandlung und den Gebrauch der Zeichengeräte und -materialien. Ausführung von Zeichnungen und ähnliches sind aber in einem Buche für Lehrer doch wohl unnötig. Der praktische II. Teil gibt in äußerster Kürze die Behandlung des auf 36 Tafeln dargebotenen Zeichenstoffes. Erfreulich ist die Betonung praktischer Aufgaben. Auch sei erwähnt, daß zugleich die neuesten Forderungen, das Terrain- und Geländezeichnen mit Meßinstrumenten, Berücksichtigung finden. Neue und eigene pädagogische Gesichtspunkte kommen jedoch auch dabei nicht zum Ausdruck. Das Buch entspricht in seinem knappen, festgefügten Lehrgange einfachen Verhältnissen und in erster Linie den Bedürfnissen des wenig unterrichteten, nicht für die Sache ausgebildeten Lehrers. In diesem Sinne sei es hier besonders empfohlen. Damit soll nicht gesagt sein, daß nicht auch andere Lehrer aus ihm lernen und es zur Grundlage ihrer Arbeit machen können.

München. Fritz Kuhlmann.

W. Lietzmann, Die Ausbildung der Mathematiklehrer an den höheren Schulen Deutschlands. Berichte und Mitteilungen, veranlaßt durch die Internationale Mathematische Unterrichtskommission. Erste Folge, XI. Leipzig 1915. Quelle u. Meyer. 18 S. Gr. 8°. 0,60 M.

Die Internationale Mathematische Unterrichtskommission hatte auf ihrer Versammlung in Paris Anfang April 1914 beschlossen, zum Abschluß ihrer Arbeiten eine Darstellung der theoretischen und praktischen Ausbildung der Mathematiklehrer an den höheren Schulen der verschiedenen Länder zu geben, und hatte dementsprechend, um über diese Ausbildung sich Klarheit zu verschaffen, ausführliche Fragebogen versandt. Infolge des Weltkrieges stellte die Kommission ihre Tätigkeit ein.

Um wenigstens für Deutschland die gestellte Aufgabe zu lösen, wurde zunächst A. Wernicke-Braunschweig und nach dessen Tode W. Lietzmann mit der Beantwortung des Fragebogens beauftragt.

Das vorliegende Schriftchen, das die Antworten bringt, gliedert sich in sechs Abschnitte.

Der erste Abschnitt behandelt Allgemeines betreffend die Ausbildung der Kandidaten (die höheren Schulen und die Hochschulen, auf denen sie ihre Ausbildung erhalten, die Bindung der Studienfächer aneinander), der zweite genauer die wissenschaftliche theoretische Ausbildung (Vorlesungen, Seminare, praktische Übungen in der reinen und in der angewandten Mathematik, in theoretischer Mechanik und mathematischer Physik und in der Elementarmathematik), der dritte die Vorbereitung auf den Beruf (Studium der Didaktik der Mathematik, der allgemeinen Pädagogik, praktische Fertigkeiten, Schulgesetzgebung, praktische Ausbildung in Seminar- und Probejahr), der vierte die Fortbildung (Ferienkurse, wissenschaftliche und pädagogische Vereine, wissenschaftliche Veröffentlichungen der Lehrer, Berufungen an Hochschulen), der fünfte die gesetzlichen Bestimmungen für Lehrer an höheren Schulen (Bedingungen für die Anstellung, Verpflichtungen der Mathematiklehrer, auch zum Unterricht in Mechanik, darstellender Geometrie oder Zeichnen, wöchentliche Stundenzahl, Gehalt und Pensionierungsverhältnisse), der sechste Bücher und Zeitschriften, die der wissenschaftlichen Ausbildung der Mathematiklehrer an höheren Lehranstalten dienen.

Der Bericht schildert objektiv und sachlich zutreffend namentlich die in Preußen bestehenden Verhältnisse, berücksichtigt daneben aber auch die mehrfach anders gestalteten in Bayern und einzelnen weiteren Staaten Deutschlands. Zum Vergleich herangezogen ist noch der kurz vor dem Kriege veröffentlichte Entwurf einer Neuordnung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Preußen.

Der Natur des Berichtes entsprechend findet sich in ihm keine Kritik der bestehenden Verhältnisse, auch keine Vorschläge zu Abänderungen.

In der Bücherschau habe ich unter den Büchern, die einer Vertiefung des Verständnisses der Elementarmathematik dienen wollen, vermißt: Stolz-Gmeiner, Theoretische Arithmetik, Färber-Meyer-Netto-Thieme, Grundlehren der Mathematik, Enriques, Fragen der Elementargeometrie.

Das vorliegende Schriftchen sei ebenso wie alle Veröffentlichungen der Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission den Fachgenossen warm empfohlen.

W. Lietzmann, Methodik des mathematischen Unterrichts. 2. Teil: Didaktik der einzelnen Unterrichtsgebiete. Mit zahlreichen Abbildungen und Tabellen. Leipzig 1916. Quelle u. Meyer. XII u. 440 S. Gr. 8°. Geb. 14 M.

Von dem unter Leitung des Geheimen Oberregierungsrats Dr. Norrenberg herausgegebenen großen Sammelwerk, dem Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, liegt der von W. Lietz-

mann verfaßte 2. Teil des VII. Bandes, der Methodik des mathematischen Unterrichts, die Didaktik der einzelnen Unterrichtsgebiete, vor. Der 1. Teil des Werkes, der die allgemeine Methodik, die Organisation und die Technik des mathematischen Unterrichts zum Gegenstande haben soll, wird später erscheinen.

Die Anforderungen, die eine Methodik des mathematischen Unterrichts heutzutage an den Verfasser stellt, sind außerordentlich hohe. Der Verfasser braucht zunächst eine gründliche wissenschaftliche Beherrschung all der verschiedenen Zweige der reinen und angewandten Mathematik, die irgendwie in den Elementarunterricht hineinragen. Auch neuere mathematische Schulbücher enthalten immer noch wissenschaftlich falsche Darstellungen, wo die richtige für die Schüler durchaus verständlich ist. Der Verfasser der Methodik braucht sodann eine ausreichende Kenntnis der methodischen Arbeiten alter, neuer und neuester Zeit, damit sein Urteil gegen Einseitigkeit geschützt ist. Schließlich braucht er aber eine ausgedehnte Unterrichtserfahrung, damit er nicht nur graue Theorie bringt, damit seine Vorschläge Wirklichkeitswert besitzen.

Nach diesen drei Richtungen dürfte es wenig Schulmathematiker geben, die sich für die Abfassung einer Methodik in demselben Maße eignen wie der Verfasser. Die große Sachkenntnis bringt wohl auch mit sich die Objektivität und die Ruhe in der Beurteilung der einzelnen erörterten Fragen. Er weist selbst darauf hin, daß es in vielen Fragen nicht bloß einen berechtigten Standpunkt, nicht bloß einen Weg zum Ziele gibt. Die früher erschienenen Bücher über Methodik des mathematischen Unterrichts, namentlich Simon und Höfler, sind viel subjektiver gefärbt, reizen an vielen Stellen viel mehr zum Widerspruch.

Die Methodik von Lietzmann soll ein wirkliches Handbuch sein. Der Lehrer soll für jede Aufgabe des mathematischen Unterrichts, die ihm entgegentritt, in dem Buche einen Überblick über die zugehörigen didaktischen Fragen finden. Es sind demgemäß alle Gebiete berücksichtigt, die in jeder Art höherer Schulen, nicht nur im Gymnasium, Gegenstand des mathematischen Unterrichts sein können, in drei Kapiteln der Reihe nach der Rechenunterricht, der propädeutische geometrische Unterricht, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Neuere Geometrie, Arithmetik, Algebra und Analysis.

Das dem Rechenunterricht gewidmete Kapitel handelt von der Aufgabe dieses Unterrichts an den höheren Schulen, von Zahl und Zählen, vom dekadischen Zahlensystem, vom Rechnen mit ganzen unbenannten und benannten Zahlen, mit Brüchen, mit Dezimalbrüchen, von Regeldetri, den bürgerlichen Rechnungsarten und dem kaufmännischen Rechnen. Überall finden wir in den Darlegungen bei allen behandelten Fragen vielseitiges methodisches Wissen und ruhiges Urteil. Nur in wenigen Punkten möchte ich doch meinen abweichenden Standpunkt vermerken. Meiner Meinung nach soll im Rechenunterricht das eigentliche Rechnen die Hauptsache sein. Man verschone die Schüler möglichst mit Klammerrechnen und mit Regeln über das Klammerrechnen. Was da notwendig ist, fassen die Schüler bei Beginn der Buchstabenrechnung in wenigen Stunden.

Die Ableitung der Multiplikation mit einem Bruch muß sich an Verhältnisse der Wirklichkeit anschließen, nicht an das Vertauschungsgesetz, das für diese Stufe noch zu abstrakt ist. Die Berechnung der Kosten einer Ware, wenn Warenmenge und Preis nacheinander beide in ganzen Zahlen, das eine oder andere und dann beide als Bruch und schließlich als gemischte Zahlen gegeben sind, führt von selbst und ganz natürlich, auch für Quintaner verständlich, genetisch zur Begriffserweiterung. Auch der Schüler kann so die Zweckmäßigkeit und den Sinn der Einführung der zunächst sinnlosen Multiplikation mit einem Bruch erkennen.

Die Schwierigkeiten der Regeldetri und der bürgerlichen Rechnungen bei indirekten Verhältnissen bewältigt man am sichersten durch einen Ansatz, in dem jede Reihe einen besonderen Satz: „Wenn..., so..." bildet. z. B. lautet der Ansatz für die Aufgabe: In welcher Zeit bringen 750 M zu $3^3/_4\%$ 45 M Zinsen?

Wenn 100 M $\frac{15}{4}$ M Zinsen bringen sollen, so müssen sie 12 Monate ausgeliehen werden.

Wenn 750 M 45 M Zinsen bringen sollen, so müssen sie ? Monate ausgeliehen werden.

Es kommen dann bei jedem Schluß, den der Schüler zu machen hat, diesem die einzelnen Abhängigkeitsverhältnisse gesondert zum Bewußtsein und dadurch zur Klarheit (Divide et impera!).

Auch mit den Anschauungen, die der Verfasser über den propädeutischen Unterricht in der Geometrie zum Ausdruck bringt, kann ich mich fast durchweg einverstanden erklären. Mit Recht warnt er vor Stoffüberfülle in diesem Unterricht. Nach dieser Richtung kann das an und für sich hervorragende Werk über diesen Unterricht von Treutlein für den geometrischen Unterricht eine Gefahr werden. Das wissenschaftlich gehaltene Lehrbuch der Geometrie von Henrici und Treutlein ist für den Anfangsunterricht zu schwer. Deshalb braucht man aber die Schüler nicht so lange bei der Propädeutik festhalten, wie es anscheinend Treutlein will; man muß nur ein für Anfänger geeignetes Lehrbuch benutzen.

Nicht ganz klar ist mir die Stellung, die der Verfasser zu den geometrischen Grundkonstruktionen einnimmt. S. 93 scheint er sie zu verwerten, S. 102 zuzulassen. Nach meinen Erfahrungen ist das letztere zweckmäßig. Jedenfalls müssen sie im Unterricht den Kongruenzsätzen vorausgehen, um die Bedeutung der Kongruenzsätze, die Bestimmung aller Stücke des Dreiecks aus dreien, zur Klarheit zu bringen; allerdings können diese Konstruktionen die Deckungsbeweise nicht ersetzen.

Die unterrichtliche Behandlung der eigentlichen Planimetrie bietet nun eine große Zahl von Fragen, in denen recht verschiedene Ansichten bestehen. Meiner Meinung nach stellt die neuere Entwicklung in diesem Punkte keinen Fortschritt dar. Die Behauptung, der Quartaner verstehe die Beweise der Dreieckslehre und der Lehre von den Winkeln an Parallelen nicht, muß ich nach meinen Erfahrungen entschieden bestreiten. Der Lehrer

muß nur das genetische Lehrverfahren wirklich beherrschen, nicht etwa nur dem Schüler die Beweise des Leitfadens vortragen.

Zwei Beispiele mögen dies erläutern. Macht man die Schenkel eines Winkels gleich lang und verbindet deren Endpunkte, so wird der Schüler von dem entstehenden (gleichschenkligen) Dreieck ohne weiteres die Gleichheit der Winkel an der Verbindungslinie aussagen. Er wird auch sofort als Grund angeben, weil das Dreieck rechts so wie links ist; er wird auch darauf kommen, das dadurch zu prüfen, daß er den rechten Teil des Dreiecks auf den linken legt. So findet er dann den Deckungsbeweis (Ausschneiden der Figur) ganz natürlich. Im Anschluß hieran ergibt sich auch der Begriff der Symmetrie, wie es psychologisch richtig ist, vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht umgekehrt.

Auch der gefürchtete Satz, daß zwei Geraden, die mit einer dritten gleiche Gegenwinkel bilden, ist bei richtiger genetischer Behandlung für diese Stufe nicht zu schwer. Zunächst beweist man, daß zwei Geraden, die auf einer dritten senkrecht stehen, sich nicht schneiden können, durch Umklappen um die dritte, so daß jede Halbgerade der beiden Geraden auf die eigene Verlängerung fällt, dann aber auch so, daß jede Halbgerade auf die Verlängerung der anderen fällt. Dann geht man zu dem allgemeinen Fall über, wo die gleichen Gegenwinkel schiefe Winkel sind. Da das erste Verfahren hier nicht zum Ziele führt, versucht man es mit dem zweiten und erhält den gesuchten Beweis. Natürlich muß die Figur, bevor man an den Beweis geht, auf ihre schon bekannten Eigenschaften durchforscht und zur Klarheit gebracht worden sein; die Schüler müssen, ehe der Deckungsbeweis beginnt, schon wissen, welche Winkel alle gleich sind. Erst wenn der gesamte gedankliche Inhalt des Beweises erfaßt ist, beginnt die Herausarbeitung der Form des Beweises. Der Schüler braucht nicht den ganzen hier vorgeführten Entwicklungsgang wiedergeben zu können, sondern schließlich nur den Beweis in der kurzen Form des Leitfadens. Selbstverständlich darf man einen solchen Satz nicht in einer Lehrstunde erledigen wollen. Für die Beherrschung der Beweise ist dann wichtig, daß die Schüler stets das Beweisziel und die für dies Ziel verfügbaren Beweismittel klar vor Augen haben, daß sie nicht Einzelheiten des Beweises, sondern den Beweisgang lernen, daß sie in vergleichenden Wiederholungen einen Überblick über die Verschiedenartigkeit der Beweise der einzelnen Sätze gewinnen.

Nicht ganz einverstanden bin ich mit der Geringschätzung, die der Verfasser der sogenannten rechnenden Geometrie entgegenbringt. Die Aufgabe, aus drei Strecken eines Dreiecks seine übrigen Strecken zu berechnen, ist schon durch den dritten Kongruenzsatz gegeben. Die ganze Trigonometrie ist ja nichts anderes als dieselbe Aufgabe unter Hinzunahme der Winkel. Auch ist die Erkenntnis, daß man mit Hilfe der rechnenden Geometrie einen neuen Weg zur Lösung von Konstruktionsaufgaben erhält, doch nicht bedeutungslos. Natürlich ist auch auf diesem Gebiete Stoffbeschränkung wünschenswert.

Auf die Planimetrie folgt die Stereometrie. Mit dem, was der Verfasser hier über das Zeichnen stereometrischer Figuren, über die Behandlung der rechnenden und der systematischen Stereometrie sagt, stimme ich wieder in der Hauptsache überein.

Der Verfasser findet es schwierig, den Ausgangspunkt des Archimedischen Beweises für den Kugelinhalt auf heuristischem Wege zu erarbeiten. Man schneidet dazu die Kugel durch eine beliebige Ebene. Ist r der Kugelhalbmesser und d der Abstand der Ebene vom Kugelmittelpunkt, so ist die Fläche des Schnittkreises $(r^2-d^2)\pi = r^2\pi - d^2\pi$ gleich einem Kreisringe. Schneidet man die Kugel durch ein System paralleler Ebenen, so bilden die Kreise $r^2\pi$ einen Zylinder und die Kreise $d^2\pi$, wie eine leichte Betrachtung lehrt, einen Doppelkegel. Damit ist das Ziel erreicht.

In der systematischen Stereometrie will der Verfasser in weniger guten Klassen sich damit begnügen, an einigen Lehrsätzen als Beispielen zu zeigen, wie man auch hier Sätze auf frühere zurückführen kann. So manche Lehrbücher enthalten auf diesem Gebiete eine solche Fülle von Lehrsätzen, daß die Schüler sie allerdings nicht beherrschen können. Beschränkt man sich aber auf das, was notwendig ist, so läßt sich auch in der systematischen Stereometrie ein in sich geschlossenes System von Lehrsätzen mit jeder nicht allzu schlechten Klasse bewältigen. Gerade dieser Teil der Stereometrie ist für die Ausbildung des Anschauungsvermögens von grundlegender Wichtigkeit. Der Verfasser weist an einer anderen Stelle selbst auf die Gefahr hin, daß bei den neueren Reformbestrebungen mit ihrer Bevorzugung von Arithmetik, Algebra und Analysis die Geometrie leicht zu kurz kommen kann. Um dieser Gefahr vorzubeugen, verwässere man nicht Planimetrie und Stereometrie. Wenn die Zeit knapp ist, kann man eher auf den Eulerschen Satz und seine Anwendungen auf die regelmäßigen Körper verzichten als auf die Sätze über Lagenbeziehungen von Geraden und Ebenen oder die Sätze über die Ecken, auch wegen des Verständnisses der später folgenden darstellenden Geometrie und der sphärischen Trigonometrie.

Die Trigonometrie ist nächst der Arithmetik und Algebra das einfachste Gebiet der Mathematik, ist deshalb wohl ebenso wie diese oft im Unterricht viel zu ausführlich behandelt worden. Mit den Vorschlägen des Verfassers bin ich wieder fast durchweg einverstanden. Bei der Ableitung des Kosinussatzes für das ebene Dreieck vermisse ich die Angabe des Zielpunktes. Es scheint mir nicht richtig, dem Schüler die äußerliche Gedächtnisregel anzugeben, er solle die Höhe auf zwei Weisen ausdrücken. Aller Unterricht muß möglichst Problemunterricht sein. Das Ziel ist hier, aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel die dritte Seite zu berechnen. Dabei ergibt sich von selbst, daß man alle Stücke, die man braucht, durch die gegebenen Stücke auszudrücken hat, und so die ganze Entwicklung rein durch logische Analyse, ohne Gedächtnisregel.

Die sphärische Trigonometrie erklärt der Verfasser für eine notwendige Ergänzung der ebenen, meiner Meinung nach noch mehr Ergänzung der Stereometrie. Da man aus drei Stücken einer dreiseitigen Ecke die übrigen

durch Zeichnung finden kann, ergibt sich naturgemäß die Aufgabe, diese Bestimmung auch rechnerisch durchzuführen. Für die Ableitung der an Zahl möglichst zu beschränkenden Sätze ist stets wieder das Ziel klar herauszuarbeiten, für die gedächtnismäßige Beherrschung die Analogie (z. B. in den Mollweideschen Formeln) zur ebenen Trigonometrie. Das Urteil über das, was unter gewöhnlichen Verhältnissen an Anwendungen auf mathematische Himmelskunde und niedere Geodäsie möglich ist, unterschreibe ich vollkommen.

Es folgt sodann die sogenannte „Neuere Geometrie". Es handelt sich hier vielleicht um das reizvollste Gebiet des geometrischen Unterrichts. Trotzdem wird es sich aber wohl ganz erhebliche Einschränkungen gefallen lassen müssen, wenn wir die Schüler mit den Grundbegriffen der Differential- und Integralrechnung bekannt machen wollen, wie es jetzt doch wohl allgemein gewünscht wird. Ohne eine gewisse Schädigung der geometrischen Durchbildung ist dies Ziel nicht zu erreichen. Einzelnes aus der sogenannten synthetischen Geometrie wird man mit der analytischen Geometrie verschmelzen können (das wenig schöne Wort „Fusion" sollten wir uns in der heutigen Zeit wohl abgewöhnen).

Nach der Erledigung der Geometrie folgen nun die beiden der Arithmetik und Algebra gewidmeten Kapitel. Auch hier bin ich mit dem Verfasser meistens derselben Meinung. Nicht gefallen mir die altererbten Ausdrücke „Monom", „Binom", „Polynom". Der Schüler erkennt zunächst nicht, warum a + b Binom ist und a . b nicht. Um den Schüler stets zum Bewußtsein dessen anzuhalten, was er vor sich hat, sollte man zunächst stets von Summe, Differenz, Produkt, Quotient usw. sprechen. Wie im Rechenunterricht bei dem Rechnen mit Brüchen die für die einzelnen Rechnungsarten erforderlichen Begriffserweiterungen an Dinge aus dem Leben anzuknüpfen sind, die dem Schüler geläufig sind, so muß das auch bei den negativen Zahlen geschehen. Die Begriffserweiterungen ergeben sich dann ganz naturgemäß. Es ist die Zahlenlinie nicht rein abstrakt einzuführen, es ist von der allbekannten Zahlenlinie, dem Thermometer, auszugehen und von dieser auf die allgemeine Zahlenlinie überzugehen. Das Addieren relativer Zahlen ist an Berechnung der Durchschnittstemperaturen eines Tages anzuschließen, 1. in dem Fall positiver Temperaturen, 2. in dem Fall negativer Temperaturen, 3. in dem Fall positiver und negativer Temperatur. Der Schüler sieht dann, daß es sich beim Addieren relativer Zahlen nicht um willkürliche Gedankenkonstruktionen handelt. Das Multiplizieren relativer Zahlen hat nicht vom Vertauschungsgesetz oder von Flächenberechnungen auszugehen. Das Steigen und Fallen der Temperatur in Vergangenheit und Zukunft liefert von selbst zwei Faktoren, die beide positiv und negativ sein können. Die Frage, welchen Stand hat (hatte) das Thermometer nach (vor) 3 Stunden, wenn es jetzt auf 0^0 steht und in der Stunde um 2 Grad steigt (fällt), liefert als Antwort in beiden Fällen 6^0, also $(+3)\,(+2) = (-3)\,(-2)$. Natürlich kann man zur Ableitung der Begriffe auch Bewegungsaufgaben nehmen.

Von ganz besonderer Bedeutung ist das letzte Kapitel, in dem das Gebiet behandelt wird, das infolge der neuen Reformbestrebungen nun wohl fest dem Schulunterricht eingegliedert ist, die Grundlehren der Analysis. Ausbildung des Anschauungsvermögens und funktionales Denken sind als die wichtigsten Ziele des mathematischen Unterrichts anerkannt. Zur Ausbildung im funktionalen Denken gehört aber eingehende Untersuchung verschiedenartiger Funktionen, empirischer Funktionen, rationaler ganzer, rationaler gebrochener, irrationaler und transzendenter Funktionen, graphische Darstellung dieser Funktionen, ihr Wachsen und Abnehmen. Diese Betrachtungen führen naturgemäß zur Infinitesimalrechnung, zum Differentialquotienten, zum Integral, zur Darstellung der Funktionen durch unendliche Reihen.

Auch auf diesem Gebiete zeichnen sich die Vorschläge des Verfassers durch besonnenes Maßhalten aus. Die Gefahr, bei Einführung neuer Gebiete über die Grenzen des Möglichen hinauszugehen, ist auch bei der neueren Einführung der Infinitesimalrechnung nicht immer vermieden worden. Wie bei allem mathematischen Unterricht sollen die Schüler den Lehrstoff nicht nur passiv aufnehmen; sie sollen zu selbständiger geistiger Arbeit erzogen werden. Dazu gehört Stoffbeschränkung. Man darf auch bei Primanern in den Anforderungen an Strenge in der Beweisführung nicht zu weit gehen. In allen diesen Punkten vertritt der Verfasser durchweg maßvolle Anschauungen. Wie er sich die Durchführung im einzelnen denkt, kann man am besten aus der von ihm herausgegebenen Reformausgabe des Bardey ersehen, so daß hier darauf nicht weiter darauf eingegangen zu werden braucht.

Alles in allem liegt in der Methodik von Lietzmann ein Werk von außerordentlich hohem Werte vor. Es dürfte dazu bestimmt sein, dem mathematischen Unterricht für lange Zeit die Richtung anzuweisen. Das Werk darf in keiner Schulbibliothek fehlen, sollte möglichst in der Hand eines jeden Schulmathematikers sein. Die älteren Werke von Reidt, Simon und Höfler behalten daneben natürlich auch noch ihren Wert.

Bromberg. H. Thieme.

Berichtigung.

Zur Statistik der Kriegshilfe der deutschen Schulen (vgl. die Abhandlung auf S. 250 ds. Jahrganges). Versehentlich ist auf S. 253 eine Fußnote fortgelassen worden. Zu den dort aufgeführten Zahlen sei deshalb nachträglich bemerkt, daß die Angaben **in kg** gemacht sind. Dr. M. Ohmann.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Reformations-Jubelbüchlein fürs deutsche evangelische Haus** von Hermann Mosapp. Berlin ——. Verlag des Evangelischen Bundes. 48 S. 0,25 M.

Ich kann dieser vortrefflichen Volksschrift nur weiteste Verbreitung wünschen. Verfasser stellt das Lebensbild Luthers hinein in den Gesamtverlauf der Reformation. Eine lebendige, äußerst inhaltreiche Darstellung in allgemeinverständlicher Form!

2. **Der Weltkrieg in Quellenberichten,** bearbeitet von J. Schmieder. I. Teil: Bis Ende Januar 1916. Leipzig 1916. Verlag von Ernst Wunderlich. VIII, 396 S. Geb. 3 M.

Gestützt auf Generalstabsberichte, Erlasse des Kaisers, Reden des Reichskanzlers, Feldpostbriefe und andere Berichte, will der Verfasser einen Einblick in die tieferen Ursachen und einen Überblick über den Verlauf des Krieges geben. Die Darstellung erscheint besonders für die heranwachsende Jugend recht geeignet.

3. **Karl Brunner,** Unsere Jugend, unsere Zukunft. Berlin-Lichterfelde 1916. Hugo Bermühler. 0,50 M.

Der bekannte Dezernent beim Berliner Polizeipräsidium entwickelt seine vor allem national und sittlich bestimmten Erziehungsgrundsätze. Herausgeberin ist die „Deutsche Kolonial-Kriegerspende", der eine Abgabe von 10 Pf. für das Heft zufällt.

4. **Erwin Rosen,** Der große Krieg. Ein Anekdotenbuch. 4. Teil. 2. Auflage. Stuttgart —. Robert Lutz. 308 S. Geh. 2,50 M.

Eine Kriegssammelmappe, vollgestopft mit Zeitungsausschnitten! Kleine Berichte, Äußerungen bedeutender Persönlichkeiten. Auch Gedichte sind in bunter Fülle zuammengestellt. Eigentliche Anekdoten, also etwa Hindenburganekdoten, finden sich nur ganz vereinzelt.

5. **K. Müller,** Daheim und draußen. Kriegsaufsätze. Deutsche Schulausgaben Band 165. Bielefeld u. Leipzig 1917. Velhagen u. Klasing. 138 S.

34 meist der Tagespresse und Tagesliteratur entnommene Berichte, die den Krieg in der Front, im besetzten Gebiet und in der Heimat schildern.

Palästinajahrbuch des deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des Heiligen Landes zu Jerusalem. Herausgegeben von Gustav Dalman. Zwölfter Jahrgang. Berlin 1916. E. S. Mittler u. Sohn. VIII, 122 S.

Aus dem Inhalt: I. Jahresbericht, II. Arbeiten aus dem Institut, III. Von unsern Reisen.

7. **Alfred Leopold Müller,** Praktische Gedächtnislehre. Stuttgart 1917. Franthsche Berlagsbuchhandlung. Geh. 1,60 M., geb. 2,25 M. 108 S.

Das Buch, das für 14—20 jährige Schüler berechnet ist, will zu einer vernünftigen geistigen Arbeitstechnik erziehen. Sprachenlernen, Zahlenmerken, eine sinngemäße Vorbereitung auf Prüfungen werden besonders berücksichtigt.

8. **Kraft zum Siege.** Gedanken für unsere Feldgrauen. Heft 4. Krieg und Schule von Th. Bäuerle. Bad Nassau (Lahn) 1916. 22 S.

Der Verfasser, Seminaroberlehrer, z. Zt. Leutnant in einem württembergischen Regiment, hat diesen Vortrag auf der „Kriegs-Volksakademie" in Diez a. Lahn gehalten. Er bringt eine Reihe von Gedanken über deutsche Schule und Erziehung und ihre Fortentwicklung. Zum Schluß verlangt er eine „Kultur des Willens, eine Kultur der Tat und nicht der Worte".

9. **Homer im Felde, Bilder zur Ilias.** Von Hans Geh. Wilna 1917. Druck und Verlag der Zeitung der 10. Armee. Achtelgröße 53 S. 41 Bilder. Im Buchhandel durch K. F. Köhler, Leipzig. 1,50 M.

Humoristisch erfaßte Momentbilder aus dem Felde — dazu jedesmal ein Vers Homer als Unterschrift! Auf dem Gegensatz zwischen dem Feldgrauen von heute und der episch-breiten Feierlichkeit des Hexemerlers beruht die Wirkung auf unsere Lachmuskeln. Das alte Kunstmittel der Pennäler-Bierzeitungen und studentischer Verulkungen ist hier auf den Weltkrieg angewandt. Allerdings von einem wirklich witzigen Kopf und vortrefflichem Zeichner. Das Heft wird jedem klassisch Gebildeten viel Freude machen.

10. **Jugendlese 1917** von H. Bousset. Ein Jahrbuch in 4 Teilen. 1. Teil (Wieler). Berlin —. Borussia, Druck- und Verlagsanstalt. 1 M.

Dreizehn Betrachtungen, die allwöchentlich zuerst in den Berliner Neuesten Nachrichten erschienen. Verfasser behandelt nicht Tagesereignisse des Krieges, doch steht er ganz im Banne der Gegenwart. Er will der Jugend „Den Gedanken der neuen Zeit — eine neue Staatsgesinnung —" lebendig machen. Aus dem Inhalt: Helden und Heldenverehrung. Was ist Bildung? Heinrich von Kleist. Das erste Tauchboot. Zur Geschichte der allgemeinen Wehrpflicht.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Zur Frage der pädagogischen Vorbildung für das höhere Lehramt.

Als ein einheitliches Heft liegt die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und die Ordnung für die praktische Ausbildung der Oberlehrer vor uns, beide in neuer Gestalt vom 28. Juli 1917. Was früher getrennt war, ist jetzt vereinigt, nicht nur äußerlich. Es liegt dadurch vor uns ausgebreitet der ganze Entwicklungsgang des angehenden Oberlehrers von der Schule bis zum Amtsantritt, und wir blicken in das Arbeitsfeld, oder vielmehr in zwei Arbeitsfelder, das akademische und das amtlich-pädagogische, und sehen die jungen hoffnungsvollen Arbeiter ihr Feld bestellen. Jeder der beiden Abschnitte wird mit einer Art Ernte abgeschlossen, der erste mit der fachwissenschaftlichen, der andere mit der pädagogischen Prüfung. Während die praktische Vorbereitung der Kandidaten eingehend gekennzeichnet wird, tritt nur der Abschluß des akademischen Studiums in die Erscheinung. Aber es fällt von da aus auch Licht auf die Studienjahre, welche der wissenschaftlichen Prüfung vorausgehen und die Früchte zeitigen sollen, die in der wissenschaftlichen Prüfung gepflückt werden. Doch sieht die Prüfungsordnung davon ab, dem zukünftigen Philologen Normen für die Einrichtung seines akademischen Studiums zu geben. In der früheren Prüfungsordnung vom Jahre 1898 war noch der Zusatz zu § 7 enthalten: „Der Erlaß von Studienplänen bleibt vorbehalten". Man hat aber von dergleichen abgesehen, gewiß nur deshalb, weil diese Aufgabe besser den verschiedenen einzelnen Wissenschaften und ihren Lehrern überlassen bleibt. Zweifellos ist die Hochschulpädagogik oder richtiger die Hochschuldidaktik kein leerer Wahn. Daß es hier zu tun gibt, beweist neuerdings wieder das kleine treffliche Schriftchen von Baesecke, das von dem Geiste einer echten Hochschulpädagogik erfüllt ist.[1])

Wir wollen uns hier nicht mit der wissenschaftlichen Ausbildung des zukünftigen Oberlehrers beschäftigen, sondern mit der Frage, wie sich seine pädagogische Vorbildung gestalten wird. Der ganze zweite Abschnitt der Ausbildung ist fast ausschließlich der Pädagogik gewidmet, aber sie findet auch bereits auf der Universität eine Stätte. Aus § 5, 2 geht hervor, daß der Studierende auch Vorlesungen über Pädagogik hört, und nach § 8 kann er die Pädagogik neben anderen Studienfächern als Zusatzfach wählen und darin eine Prüfung ablegen. Damit erhebt sich die Frage nach der Stellung

[1]) Georg Baesecke, Wie studiert man Deutsch? München 1917.

der Pädagogik unter den Universitätswissenschaften, ja unter den Wissenschaften überhaupt, und ferner nach der Art, wie die Pädagogik auf der Universität gelehrt und getrieben werden soll. Zu dieser Frage vor allem möchte ich mich äußern.

I.

Worin die Aufgabe der Universität in der Gegenwart besteht, das ist kürzlich von Wundt treffend und vollständig zum Ausdruck gebracht worden.[1]) Sie besteht darin, den Studierenden zu belehren und ihn innerhalb seiner Wissenschaft zur selbständigen Arbeit anzuleiten, damit er die überkommenen Lehren zu prüfen und anzuwenden lernt. In der modernen Universität ist das Moment der selbsttätigen Arbeit immer mehr zur Geltung gekommen und mit Bewußtsein ausgestaltet worden. Der Arbeitsgedanke hat sich seine Organe geschaffen in den Seminarien, Laboratorien, Kliniken und anderen Universitätsinstituten. Wie in der ehemaligen Lernuniversität neben den lectiones die disputationes und die declamationes bestanden, so jetzt neben den Vorlesungen die wissenschaftlichen Übungen. „Weil die Universität", sagt Wundt, „ihre Schüler nicht zu Automaten und willenlosen Werkzeugen, sondern zu selbständig denkenden Menschen und zu Charakteren erziehen soll, deshalb ist für sie die Forschung selbst das letzte und wichtigste Hilfsmittel der Lehre".

Seminare für wissenschaftliche Übungen sind zuerst für die Geisteswissenschaften eingerichtet worden. Die erste moderne Universität war Halle, in noch höherem Grade Göttingen. Sie sind nicht mehr die Lern- und Disputieranstalten der alten Zeit. Darum treten hier zuerst Seminare hervor. Am bekanntesten ist das theologische Seminar geworden, das seit 1696 bei der Universität Halle bestand und seit 1765 unter Semlers Leitung den jungen Theologen auch eine pädagogische und humanistische Ausbildung für ihren etwaigen Lehrerberuf zu geben suchte. So kam es, daß an diesem Seminar als Lehrer der Pädagogik Trapp, Niemeyer und F. A. Wolf vorübergehend wirkten[2]). Auf die Naturwissenschaften und die Medizin sind die seminaristischen Einrichtungen erst in der Zeit von 1820—30 übertragen worden, sodaß Laboratorien und Kliniken entstanden sind. Ihnen sind dann später germanistische, romanistische, anglizistische, auch juristische, staatswissenschaftliche, historische Seminare und auf das Naturwissenschaftliche hinübergreifende psychologische Laboratorien gefolgt[3]).

Nun läge die Sache sehr einfach, wenn es nur sogenannte reine oder theoretische Wissenschaften gäbe, welche nichts weiter wollen, als die Welt erkennen und erklären, so daß jede derselben ein Stück der Welterkenntnis beisteuert. Eine derartige Wissenschaft wird vor dem Studierenden durch

---

[1]) W. Wundt, Festrede zur 500jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig. Leipzig 1909.

[2]) Näheres bei Arnoldt, Fr. Aug. Wolf. I. Band S. 72 ff.

[3]) W. Wundt, Die Bedeutung der akademischen Seminarien für die Geisteswissenschaften. Handbuch der Politik. II. Band. Berlin u. Leipzig 1912/13. S. 586 f.

Lehre d. h. durch Vorlesungen aufgerollt, und in den wissenschaftlichen Übungen versucht er sich selbst forschend, damit er sich ihren Inhalt und ihre Methoden zu eigen macht. Die Ableitung und die Einteilung der Wissenschaften ist ein philosophisches Problem, zu dem fast jeder Philosoph in irgendeiner Form Stellung genommen hat. Wundt hat in einer lichtvollen Abhandlung eine Einteilung der Wissenschaften gegeben, die sich im Einklang hält mit der geschichtlich gewordenen Einteilung in mathematische, Natur- und Geisteswissenschaften[1]). In dieser Übersicht fehlen aber nicht wenige anerkannte Wissenschaften, z. B. die Medizin, die Politik, die technischen Wissenschaften u. a. Man hat nämlich neben jenen eigentlichen oder reinen Wissenschaften eine große Anzahl solcher geschaffen, die dazu dienen, einen der großen Kulturzwecke zu fördern, z. B. die Politik, die Erhaltung der menschlichen Gesundheit, Ackerbau, Technik, Bauwesen usw. Jede dieser praktisch gerichteten Wissenschaften greift hinein in den Reichtum der theoretischen und bedient sich dieser für die Förderung ihres besonderen Kulturzweckes, indem sie auf diesen die Wissenschaften anwendet, wie z. B. die Landwirtschaftslehre auf der Naturwissenschaft und der Nationalökonomie beruht. Dies sind sie angewandten Wissenschaften[2]).

Schon unter den theoretischen Wissenschaften sind manche, die das Moment der Anwendung in sich tragen: die Theologie als Wissenschaft von der Gottesverehrung möchte auch zur Gottesverehrung anleiten, ähnlich die Rechtswissenschaft, die Philologie u. a. Aber die eigentlichen angewandten Wissenschaften verdanken überhaupt ihre Entstehung dem praktischen Zweck und gewinnen ihren wissenschaftlichen Inhalt erst durch Entlehnung aus wahlverwandten theoretischen Wissenschaften. Dadurch wird ihr ganzer Charakter bestimmt, ihre Systematik und die Art, sie zu lehren. Eine angewandte Wissenschaft wie die Landwirtschaftslehre will nicht in erster Linie die Natur erforschen, aber sie vermag bei echt wissenschaftlichem Betriebe doch auch rein wissenschaftliche Erkenntnis zu zeitigen, wie die Entdeckungen des halleschen Professors der Landwirtschaft Julius Kühn bewiesen haben. Dasselbe gilt von den noch bekannteren Forschungen Robert Kochs. Beide haben durch Erforschung der Infektionskrankheiten der Menschen und der Kulturpflanzen Ergebnisse von allgemein wissenschaftlichem Werte erzielt. Allerdings ist eine Wissenschaft, die sich auf Anwendung richtet und beständig auf die gegebenen Verhältnisse Rücksicht nehmen muß, nicht in der Lage, allgemeingültige Wahrheiten in großer Zahl und für alle Fälle geltende Lehrsätze aufzustellen. Darum erscheinen angewandte Wissenschaften leicht als Wissenschaften zweiten Ranges, und mancher von ihnen

---

[1]) W. Wundt, Über die Einteilung der Wissenschaften. Philos. Stud. V. Band. 1889 S. 1—55. Vgl. dazu auch A. Rausch, Elemente der Philosophie. 3. Aufl. Halle 1914. S. 201 ff.

[2]) Den Griechen war diese Unterscheidung bereits geläufig; sie verstehen unter ἐπιστήμη die reine Wissenschaft, unter τέχνη die angewandte. Für eine Praxis ohne wissenschaftliche Bildung haben sie die Bezeichnung ἐμπειρία. Vgl. Fr. Hoffmann, Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Leipzig 1914. S. 20 f.

ist darum lange Zeit das Bürgerrecht vorenthalten worden. Ferner. Da die angewandten Wissenschaften sich auf Kulturgebiete beziehen, die für jedermann leicht zugänglich sind, z. B. Politik, Gesundheitslehre, Bauwesen u. dgl., so tritt nirgends der Dilettantismus so wie hier hervor und bringt sie in Mißkredit. Er zeigt sich in den verschiedensten Formen, als medizinische Kurpfuscherei und Naturheilmethode, als politische Kannegießerei, und bewirkt nicht selten, daß der Unterschied zwischen Fachmann und Laie verwischt wird.

Ferner. In den angewandten Wissenschaften kommt zuletzt doch alles auf ein Können an, ja man redet oft geradezu von der Kunst des Arztes, des Staatsmannes, des Lehrers, alles läuft bei ihnen auf Anwendung hinaus, auf ein Schaffen und Hervorbringen. Darum spielt auf diesen Gebieten die Kritik eine so große Rolle. Denn fortgesetzt kommt jeder in die Lage, zu beurteilen, was die Vertreter angewandter Wissenschaften für ihn und für andere leisten. Und wer selbst im Dienste einer solchen Wissenschaft steht, muß erst recht imstande sein, die Arbeiten auf diesem Gebiete zu beurteilen und zu bewerten. Ein Hauptstück seiner wissenschaftlichen Ausbildung besteht darin, daß er zur Kritik angeleitet wird. Kritik aber ist Wertbeurteilung, ist nicht Skepsis oder Zweifel; der rechte Kritiker weiß etwas, hat seinen Maßstab, seine Theorie[1]). In ihren Besitz aber gelangt er dadurch, daß er Arbeiten und Einrichtungen dieser Art kennen lernen und vergleichen konnte, daß er seinen Gesichtskreis erweitert hat durch Anschauung und Besichtigungen. Erst dann ist er imstande, die Leistungen anderer und seine eigenen zu begutachten. Es ist bekannt, welchen Wert man in unseren Technischen Hochschulen auf Besichtigungen legt, und wie die Studierenden zu Besichtigungen in weitem Umfange und mit Methode angeführt werden. Aber auch die Anschauung und die Übung in der Kritik sind noch nicht das höchste und letzte, worauf die Ausbildung gerichtet ist. Der Jünger einer angewandten Wissenschaft soll auch zu eigentlicher Kulturarbeit, zur „Berufsübung", wie es in der Ordnung heißt, angeleitet werden: Der Theologe zur Predigt und Seelsorge, der Jurist zum Gerichthalten, der Mediziner zum Heilen.

Und so kommen wir bei jeder angewandten Wissenschaft, wenn es sich um ihre Übertragung handelt, zu vier Aufgaben: 1. Lehre, 2. Forschung, 3. Anschauung, 4. Berufsübung.

II.

Eine angewandte Wissenschaft ist auch die Pädagogik. Auch sie beruht auf anderen Wissenschaften, vor allem auf der Ethik und der Psychologie. Auch auf ihrem Gebiete wird nicht leicht allgemeingültige Erkenntnis gewonnen, was zuerst Dilthey in einer besonderen Abhandlung zum Ausdruck gebracht hat,[2]) als wenn es sich darum handle, den Pädagogen

[1]) Über Kritik und ihre Arten vgl. W. Wundt, Essays. Leipzig 1885. S. 367 ff.

[2]) W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der Königlich preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Jahrgang 1888. S. 807—832.

eine unangenehme Wahrheit zu sagen. Aber die Pädagogik teilt diese Eigenschaft mit jeder anderen angewandten Wissenschaft, und Barth hat mit Recht darauf hingewiesen, daß es doch auch genug des Allgemeingiltigen auf diesem Gebiete gebe[1]). Allerdings wuchert auch hier der Dilettantismus, fast so schlimm und so gefährlich wie auf dem medizinischen Gebiete. Darum wird der Pädagogik seit lange der wissenschaftliche Charakter bestritten und das Bürgerrecht vorenthalten. Auch für sie gelten, was die Ausbildung anlangt, jene vier Forderungen: Lehre, Forschung, Anschauung und Berufsübung.

Doch bevor wir dazu Stellung nehmen, wollen wir uns erst klar werden, in welcher Weise sich die anderen Universitätswissenschaften jenen vier Aufgaben gegenüber entschieden haben. Wir wollen die Ausbildung des Richters zuerst betrachten. Die Rechtswissenschaft ist eine theoretische Wissenschaft, aber die Jünger dieser Wissenschaft studieren sie, um sie im Leben berufsmäßig anzuwenden. Dennoch fällt der Universität lediglich die wissenschaftliche Ausbildung zu. Neben den Vorlesungen finden Übungen statt, die nur wissenschaftlichen Charakter haben, wenn auch bestimmte Fälle des wirklichen Lebens behandelt werden. „In ihnen arbeiten", sagt Wach, „Dozent und Student zusammen, findet freier Gedankenaustausch statt, lernt der Hörer zuerst methodisch die Anwendung des Rechts auf den gegebenen Fall, belebt sich ihm der Begriff, gelangt er durch Arbeit zur selbständigen Aneignung dessen, dem er bisher nur rezeptiv gegenüberstand"[2]). Über die Reformbestrebungen auf diesem Gebiete äußert sich derselbe Leipziger Jurist: „Man befürwortet, den praktischen Dienst dem Studium teilweise vorauszuschicken, oder beides nebeneinander hergehen, oder das Studium durch die Praxis unterbrechen zu lassen. Die Gründe sind immer dieselben; man will den Mangel an Anschauung beheben, den ‚Wirklichkeitshunger' der Studierenden befriedigen, sie ins Rechtsleben in foro einführen und durch alles das ihr Interesse an der Sache, ihre Empfänglichkeit und ihr Verständnis für die theoretischen Vorträge steigern". Aber Wach hält nichts von diesen Vorschlägen, die auf Einrichtung einer Vorpraxis, Nebenpraxis oder Zwischenpraxis gerichtet sind. Er fügt hinzu: „Der akademische Unterricht vermag nicht in die Praxis einzuführen und der praktische nicht die wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes zu vermitteln. Daher kann nicht der eine den anderen ersetzen — bei keinerlei Wandelung und Erweiterung. Es wird also auch fernerhin der eine wie der andere unentbehrlich sein. Auch wird das Universitätsstudium der praktischen Schulung vorausgehen müssen. Denn ohne Kenntnis der Rechtssätze und Begriffe bleibt die Anschauung ohne Frucht". Nicht anders liegt die Sache bei der Ausbildung der Theologen. Zu eigentlicher Kulturtätigkeit gelangen sie auf der Universität so wenig wie die Rechtsstudenten, und es ist noch

[1]) Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. u. 5. Aufl. Leipzig 1912. S. 7 f.

[2]) Adolf Wach, Reform des Rechtsunterrichts. Vorbereitung des Juristenstandes. Handbuch der Politik. II. Band. S. 597 u. 599.

niemand auf den Gedanken gekommen, für diese eine Art Übungsgericht oder für jene eine Übungsgemeinde einzurichten. Nur scheinbar liegt die Sache für die jungen Mediziner anders. Ein Unterschied ergibt sich allerdings dadurch, daß der Mediziner durch seinen Beruf fast ausschließlich auf die Beschäftigung mit dem Individuum angewiesen ist, während der Prediger wie der Richter jederzeit ein Stück des sozialen Lebens zu bearbeiten hat. Darum ist es von vornherein leichter, dem jungen Mediziner vermöge der Klinik reichliche Anschauung zu bieten, die für ihn zugleich auch nötiger ist, weil es sich um körperliche Erscheinungen handelt. Mehr als Anschauung aber bietet ihm die Klinik nicht; denn zur eigentlichen Kulturarbeit des selbständigen Heilens gelangt der Studierende in der Klinik noch nicht, so daß auch für ihn ein Jahr der Berufsübung nötig erachtet wurde. Man sieht: die genannten Wissenschaften und Fakultäten haben sich alle so entschieden, daß die Universität nur das bietet, was die theoretische Voraussetzung der Berufsübung ist, daß aber das eigentliche Praktizieren erst nach dem Abschluß der Universitätsstudien eintritt.

Darum wird auch für die pädagogische Ausbildung die gleiche Teilung die rechte sein. Die Einführung in die pädagogische Wissenschaft fällt der Universität zu, die Berufsübung bleibt den beiden Vorbereitungsjahren vorbehalten. Der Oberlehrer ist in einer Person Gelehrter, Pädagoge und Beamter[1]). Zum Gelehrten bildet ihn die Universität, zum Beamten das Oberlehrerseminar; die Ausbildung des Pädagogen aber wird geteilt in eine theoretische und eine praktische, jene besorgt die Hochschule, diese die Vorbereitungszeit. Damit sind aber nur die Grundgedanken der Prüfungs- und Vorbereitungsordnung gekennzeichent. Eine scharfe Trennung wird nicht beabsichtigt, sie wäre auch unnatürlich und nahezu unmöglich. Die Ordnung betont vielmehr an vielen Stellen, daß beständig die wissenschaftliche Ausbildung und die Berufsbildung ineinander greifen. Gerade diese wechselseitige Durchdringung beider gehört zur Eigenart dieser Doppelordnung und sichert ihr die besondere Stellung in der Geschichte der Pädagogik.

III.

Für die wissenschaftliche Ausbildung des Philologen sind vier Jahre als die Regel festgesetzt worden, und sie muß auch stets als die Hauptsache gelten. Denn ein wesentliches Merkmal der Oberlehrertätigkeit besteht darin, daß er wissenschaftliche Arbeit in elementarer Gestalt ausführt. Das hat besonders Paulsen stets betont. Wissenschaft aber kann niemand geben, der sie nicht besitzt: Das galt schon zu Platons Zeiten und wird auch immer so bleiben[2]). Unter den verschiedenen Einzelwissenschaften aber ist allerdings

[1]) Man möchte auf ihn Geibels bekanntes Epigramm mit entsprechenden Veränderungen anwenden:

Drei sind einer in mir: der Gelehrte, Erzieher, Beamte;
Ach, und die Kämpfe der Zeit kämpf' ich im eignen Gemüt.
Könnt' ich in jedem Gefühl sie versöhnen, in jedem Gedanken,
Wissen und Können und Amt, wär' ich ein seliger Mensch.

[2]) Plato, Symp. Kap. 19 p. 196: *ἃ γάρ τις ἢ μὴ ἔχει ἢ μὴ οἶδεν, οὔτ' ἂν ἑτέρῳ δοίη οὔτ' ἂν ἄλλον δεδάξειε.*

die Philologie als Wissenschaft von den Geisteserzeugnissen besonders berufen zur Jugenderziehung. Theobald Ziegler hat recht, wenn er meint, daß fraglos in der Beschäftigung mit den Sprachen schon ein zum Lehren und Unterrichten anleitendes Element liege. Aber es ist nicht zu übersehen, daß die Philologie doch zunächst wie jede andere Einzelwissenschaft die berechtigte Neigung in sich trägt, sich zu spezialisieren, und deshalb der Ergänzung bedarf. Die Philosophie aber ist die rechte Führerin, die jeden über den Kreis des Nächstliegenden hinaus zum Ganzen erhebt. Für den Lehrer namentlich hat das Studium der Philosophie eine dreifache Bedeutung. 1. Sie bietet die Ergänzung für seine fachwissenschaftliche Bildung. 2. Sie bildet die Grundlage seiner Berufswissenschaft, der Pädagogik. 3. Sie hat für den Lehrer bei seiner Unterrichtstätigkeit eine technische Bedeutung. Nachdem man im Verlaufe des vorigen Jahrhunderts an der Philosophie irre geworden war, ist seit den sechziger Jahren durch die Werke der Neukantianer für die Philosophie eine neue bessere Zeit gekommen. Dennoch konnte es noch vor wenigen Jahren geschehen, daß die Philosophie als Gegenstand des philologischen Studiums sowie der Prüfung in Frage gestellt wurde. Doch nunmehr ist wohl jeder Zweifel und jede Unklarheit beseitigt. Das wird vor allem der ausgezeichneten Schrift Vaihingers verdankt, durch welche die Frage theoretisch und praktisch geklärt und der Anteil der Philosophie an der Lehrerbildung gesichert worden ist.[1])

Zu dem Studium der Fachwissenschaft und der Philosophie tritt dasjenige der Pädagogik hinzu. Es wird oft betont, daß der Lehrer mehr noch als durch Methode durch seine Persönlichkeit wirkt. Das ist auch zweifellos richtig gesprochen. Aber man mache sich doch auch klar, was das Wesen einer Persönlichkeit ist, und wodurch das bloße Individuum zur Persönlichkeit wird. Das sind die klaren und sicheren Werturteile, die er sich gebildet hat und die ihn leiten, so daß er selbst weiß, was er will, und andere wissen, was sie an ihm haben. Wir sind gewohnt, diese Leitsterne Ideen und Ideale zu nennen und um solche handelt es sich in der Pädagogik. Daß die „Bildungsideale“[2]), die der Vergangenheit wie der Gegenwart dem zukünftigen Erzieher erkennbar werden, daß sie ihm aufgehen, leuchten, strahlen, darauf kommt es an in den Vorlesungen über Pädagogik. Deshalb muß sich ihr Arbeitsfeld vor seinen Blicken auftun, die ganze Provinz des Bildungswesens und der Bildungsarbeit. Kein akademischer Lehrer aber wird dazu imstande sein, der nicht ein nahes Verhältnis zur Philosophie hat. Das haben uns Männer wie Paulsen und Barth zur Genüge gezeigt. Der unphilosophische Pädagoge würde nur hausbackene Sachen bieten, durch welche, wie oft geschehen, gerade die Tüchtigsten am wenigsten befriedigt sind. Wollte man aber die Aufgabe der pädagogischen Belehrung an die verschiedenen Dozenten der Universitätswissenschaften aufteilen in der Erwartung, daß jeder von seinem Fach aus die Studierenden in die unterrichtliche Behandlung

[1]) H. Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung. Berlin 1906.
[2]) Ordnung usw. S. 21, S. 41.

einführen werde, so würden damit höchstens Teile einer speziellen Didaktik geboten werden, die Hauptsache, die Erziehung, käme zu kurz, es fehlten die Ideen und für alle Einzelheiten das geistige Band. Auch die Geschichte der Pädagogik, wenn sie allein oder vorzugsweise dargeboten wird, vermag der Aufgabe entfernt nicht zu genügen.

Es kommt vielmehr darauf an, daß der zukünftige Lehrer und Erzieher seine Berufswissenschaft in ihren verschiedenen Zweigen und nach ihrem Aufbau kennen lernt, das er durch das ganze Haus geführt wird und erkennt, welche Räume es birgt und wie diese untereinander zusammenhängen. Am wenigsten wird das erreicht werden, wenn dem Studierenden statt der Pädagogik die sogenannte Gymnasialpädagogik geboten wird. Diese hat niemanden zu begeistern oder nachhaltig zu fördern vermocht. Warum? Die großen sozialen und vaterländischen Probleme Pestalozzis, Fichtes, Schleiermachers, die Tiefe Herbarts fehlen der Standespädagogik. Nein, auf das Ganze kommt es an, also auch auf das, was man nüchtern die Systematik der Wissenschaft nennt. Gerade diese ist vielfach vernachlässigt worden. Was nimmt wohl für seinen eigenen Geist der Leser von Münchs „Geist des Lehramts" mit hinweg? Das Werk ist eine weiche Masse ohne Knochengerüst. Unter allen wissenschaftlichen Darstellungen der Pädagogik bietet für den Aufbau das beste Reins Pädagogik als System[1]). Sein System ist aber keineswegs das Herbarts, sondern es ist diejenige Systematik, die sich aus der Struktur der angewandten Wissenschaft ergibt, die naturgemäß und im Grunde nicht zu vermeiden ist, die dem Lernenden fruchtbare Klarheit gibt, vor allem auch behältlich und jederzeit bei der praktischen Arbeit, wie bei der theoretischen Erörterung förderlich ist. Noch eine Aufgabe der theoretischen Unterweisung auf der Hochschule sei berührt: die Orientierung auf dem Felde des pädagogischen Schrifttums. Hier ist die Überfülle erdrückend, unerquicklich, hier fehlt oft die Kritik, hier gilt es, dem Anfänger ein Führer zu sein, der zum Befreier und Wohltäter werden kann. Die besten Anfänge dieser Art haben wir bei Stoy, dessen Werk sonst im Aufbau verfehlt ist, weil er sich ein ungeeignetes Vorbild gewählt hatte.[2])

Die wissenschaftlichen Übungen dürfen auch der Pädagogik nicht fehlen, sie ergänzen die Vorlesungen. Gewiß bieten diese, wenn sie die rechten sind, die Hauptsache. Sie geben dem Hörer die leitenden Ideen der Jugenderziehung und entfalten den Reichtum der pädagogischen Provinz. Aber die Übungen bringen das Arbeitsmoment hinzu; denn jene Belehrungen wollen auch verarbeitet sein. In den Übungen belebt sich dem Studierenden, wie der Jurist Wach sich ausdrückt, der Begriff. Erst wenn man an irgendeiner Stelle des neuen Gebietes selbsttätig arbeitet, wird der Anfang der Aneignung gemacht. Da es sich aber um eine angewandte Wissenschaft handelt, gilt

[1]) W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bände. Langensalza 1902. 1906.

[2]) K. V. Stoy, Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878. Sein Vorbild war das allgemein geschätzte Buch K. R. Hagenbach, Enzyklopädie und Methodologie der Theologischen Wissenschaften.

es nicht nur begriffliche Arbeit zu tun, sondern dafür zu sorgen, daß sich auch der äußere Gesichtskreis erweitert. Der Studierende kennt ja in der Regel nur die Schule seiner Jugendzeit und den Betrieb, wie er ihn zufällig mitgemacht hat. Mancher hat noch nie eine moderne Zeichenstunde, Knabenhandarbeit, naturwissenschaftliche Schülerübungen, ein Alumnat, eine Hilfsschule, eine Fortbildungsschule, eine Taubstummen- oder Blindenanstalt gesehen. Deshalb werden die wissenschaftlichen Übungen auch mit Besichtigungen und Anstaltsbesuchen zu verbinden sein.

IV.

Bei dieser Einrichtung wird der Kandidat nicht völlig unvorbereitet in den pädagogischen Lehrgang des Seminars eintreten. Die theoretische Voraussetzung ist erfüllt, und die Berufsübung kann beginnen. Man sage nicht, daß die theoretische, also wissenschaftlich-systematische Einführung in die Pädagogik nicht eine Vorbedingung sei für die erfolgreiche Betätigung im Seminar. Die jetzige wie die frühere Ordnung für die praktische Ausbildung aus dem Jahre 1908 ist anderer Meinung. Es war bisher schon dem Seminar die Aufgabe gestellt, neben der Berufsübung dem Kandidaten eine Einführung in das ganze Gebiet der theoretischen und geschichtlichen Pädagogik, sowie der Erziehungs-, Verwaltungs- und Unterrichtslehre zu bieten. Aber die Erfahrung hat gezeigt, daß diese Aufgabe zu umfangreich ist, daß während der Seminarzeit alles dieses vom Kandidaten nicht mehr nachgeholt werden kann, daß für akademische Vorträge die Zeit, oft aber auch der geeignete Mann fehlt. Unter den pädagogisch bewährten Vertretern unseres Standes hat mancher sein Bedauern darüber zum Ausdruck gebracht, daß er viel zu spät und erst durch die Praxis seines späteren Lebens zur Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Pädagogik gelangt sei. Darum sind in den letzten Jahren so viele Stimmen laut geworden, welche verlangen, daß nunmehr endlich die Universität eintreten und in dieser Sache ihre Schuldigkeit tun soll.[1]) Was damit gefordert wird, hat auch einen tieferen psychologischen Grund. Es kommt keine Erfahrung zustande, keine Anschauung, Besichtigung oder Beobachtung kann mit Bewußtsein gemacht werden, wenn nicht alsbald das Denken sich beteiligt, indem es die für die Auffassung nötigen Begriffe und Urteile bereitstellt. Darum hat Herbart recht, wenn er in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik betont: „Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft[2]), und Stoy führt das Goethewort an: „Die Kunst bleibt Kunst .... hier hilft das Tappen nicht, eh' man was Rechtes macht, muß man es erst recht sicher kennen"[3]). Ich will die Frage, wie sich Theorie und Praxis zueinander verhalten, nicht nach ihrer psychologischen Tiefe behandeln, will auch nicht

[1]) Unter Verzicht auf nähere Angaben nenne ich nur die Namen gewichtiger Zeugen: W. Jerusalem, R. Lehmann, E. Meumann, A. Rehm, J. F. Schmidt, W. Stern, J. Wychgram, J. Ziehen.

[2]) Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann. I. Band S. 146.

[3]) Stoy a. a. O. S. 419.

die vielen wertvollen Beiträge zu dieser Frage von Kants bekanntem Aufsatz an[1]) bis zu Paulsens Darlegungen geltend machen[2]). Nur auf einen Punkt möge noch hingewiesen werden. In den seminarischen Übungen müssen die Besprechungen und Wechselreden (Debatten und Diskussionen) einen breiten Raum einnehmen. Von diesen ist wenig zu erwarten, wenn die Teilnehmer nicht die wichtigsten Tatsachen und Grundbegriffe ihres Gebietes kennen, so daß sie einander verstehen, nicht aber aneinander vorbeireden. Darauf hat Herbart aufmerksam gemacht in der Abhandlung „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können"[3]).

V.

In alten Zeiten sah man die Aufgabe des Lehrers darin, daß er dem Schüler Kenntnisse beibrachte. Beide bedienten sich dazu des Lehrbuches, und so war das Lehrbuch beinahe wichtiger, als der Lehrer selbst[4]). Nicht der Lehrer machte den Unterricht, sondern das Lehrbuch, das ja auch oftmals in Frage und Antwort, wie der Donat und der Katechismus, oder in Versen zum Auswendiglernen, wie das Doktrinale, geschrieben war. Es mußte erst die moderne, wissenschaftlich gerichtete Universität entstehen, bevor man daran denken konnte, dem höheren Lehrer eine wissenschaftliche Ausbildung zu geben. Dies zu erreichen hatte sich F. A. Wolf zur Lebensaufgabe gemacht. Kein Wunder, daß er, um diesem Ziele durch nichts Abbruch zu tun, alle anderen Ziele, auch die pädagogische Ausbildung des Lehrers, zurückstellte. Aber zu derselben Zeit wurde innerhalb der Schule selbst ein Fortschritt von unabsehbarer Tragweite gemacht. Die niedere, wie die höhere Schule entdeckte, daß es bei der Jugendbildung weder zunächst noch zuletzt auf Kenntnisse ankomme, auch nicht auf Übertragung fertiger Begriffe, nicht auf Lernen, Nachsprechen und Maulbrauchen, sondern auf die Entwicklung der Kräfte durch Selbsttätigkeit des Lehrlings, durch geeignete Arbeit. Diese für die Jugend geeignete Arbeit und Mitarbeit zu finden, in Gang zu bringen, zu leiten, durch Lehrmittel planvoll zu unterstützen, alles dies aber in den Dienst der sittlichen und vaterländischen Erziehung zu stellen — das ist eine andere Aufgabe, als sie der Lehrer ehedem gehabt hatte. Bedeutende pädagogische Gedanken, hohe Ideen sind gewonnen worden. Wie sollen sie wirksam werden, wenn der werdende Lehrer nicht Gelegenheit hat, von ihnen zu hören, sich von ihnen durchdringen, erfüllen, ja begeistern zu lassen, damit sie seine Berufsführung heben und veredeln? Allmählich hat so der Oberlehrer eine ganz andere Stellung im gesellschaftlichen Organismus erhalten, so daß die Erziehungswissenschaft für ihn eine höhere Bedeutung

[1]) Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. S. W. herausgegeben von Rosenkranz und Schubert. VII 1. S. 175 ff.

[2]) Fr. Paulsen, Pädagogik. 4. u. 5. Aufl. S. 37: „Die Theorie lehrt sehen".

[3]) Herbart, S. W. herausgegeben von Hartenstein. 11. Band. S. 415 ff.

[4]) Das galt selbst für den Universitätsunterricht. Jeder Dozent mußte seiner Vorlesung ein Lehrbuch zugrunde legen. Kant konnte nur durch besondere behördliche Genehmigung von dieser Verpflichtung befreit werden.

erlangt hat, als sie einst für ihn hatte. Das Wissen ist nicht entwertet, und der Oberlehrer als Träger der Wissenschaft hat einen hohen Beruf im Dienste der Nation zu erfüllen. Darum wird er als Beamter eingefügt in die große Organisation des Bildungswesens, durch welche die Wohlfahrt des Volkes und seine Geltung unter anderen Völkern bedingt wird.

Es hat für unser Volk, für die Gesellschaft etwas Beruhigendes, zu sehen, daß der Oberlehrerstand sich pädagogisch tüchtig machen will; und das Vertrauen zu den wissenschaftlichen Lehrern wird wachsen, wenn sie auch die Erziehungswissenschaft schätzen, fördern und anzuwenden wissen. Denn diese Erziehungswissenschaft gibt demjenigen zweierlei, der sich ihr widmet: sie befähigt ihn, 1. sich in die Seele des jugendlichen Menschen zu versetzen, und 2. sich in die Seele der Gesellschaft zu versetzen. Er lernt verständnisvoll und liebevoll beurteilen, was den einzelnen Jugendlichen hemmt und fördert, und er lernt erkennen, was unser soziales und völkisches Leben fordert. Ja, diese unsere soziale Gemeinschaft, die Gesellschaft, die wir jetzt die staatsbürgerliche nennen, sie war bis zum achtzehnten Jahrhundert ständisch organisiert. Wie reich war die ständische Gesellschaft der früheren Jahrhunderte an Einrichtungen, Lebensformen, Sitten, Schranken aller Art, welche den Menschen von Kindheit an lenkten, wohl auch beengten, immer aber erzogen. Es ist eine noch gar nicht hinreichend erkannte Fülle von erzieherischen Wirkungen aus dem sozialen Leben geschwunden, seitdem der staatsbürgerlich freie Mensch überall sich selbst zurechtfinden soll, selbst sehen, urteilen, und wählen darf. Wie kann für jene Einbuße Ersatz, gegen die Gefahren der Freiheit Schutz, wie kann ein Neues, Höheres geschaffen werden? Die Gesellschaft ist durch Erziehungswissenschaft und Erziehungsweisheit zu beseelen. Dafür zu wirken sind die Lehrer und die Oberlehrer berufen. Für diesen ihren Beruf aber müssen sie pädagogisch ausgebildet werden.

Diesen Dienst der deutschen Gesellschaft, unserem Staate zu leisten, hat sich offenbar die vorliegende Doppelordnung als heilige Aufgabe gesetzt. Wenn sie unserem Volke diesen Dienst, wie zu hoffen, leistet, dann wird sie einen Markstein bilden in der Geschichte des höheren Schulwesens.

Königsberg Pr. A. Rausch.

Jugendwehr und Jugendpflege, Ziele und Wege nach Ernst Moritz Arndt.

Jugendwehr und Jugendpflege decken sich nicht, sie berühren sich vielfach, laufen nebeneinander, auch wohl gegeneinander; aber die Ziele, daher auch die Mittel und Wege sind nicht dieselben. Die Jugendwehr hat vor allem nationale, ja militärische Aufgaben, sie faßt ganz besonders die körperliche Ausbildung ins Auge, sie erstrebt, wie der Name sagt, eine wehrhafte Jugend heranzubilden zur Verteidigung des Vaterlandes. „Ich brauche Soldaten“ sagte der Kaiser 1891 bei der Schulreform. Die Jugend-

pflege beschränkt sich nicht auf das Körperliche, hat an sich mit dem Militärischen, ja sogar mit dem Nationalen nichts zu tun, wie ja auch politische und kirchliche Verbände ihre Jugendvereine usw. haben. Sie will sich der Jugend annehmen, ihr dienen, sie gewinnen. Das wird um so besser gelingen, je größer die Hingabe und die geistige Überlegenheit der Führer, der „Pfleger" ist. Die Jugendpflege deckt sich auch nicht mit Erziehung, mit Unterricht und Schule; hier kann sogarein Gegensatz eintreten, sie will zunächst die pflicht- und schulmäßige Erziehung ergänzen.

In den Urzeiten freilich fällt alles zusammen: In Sparta sowohl wie bei den alten Germanen läuft die ganze Erziehung auf die Wehrfähigkeit und Waffentüchtigkeit hinaus, und die Jugend ist in ihrer ganzen Zeit in den Händen der Erzieher, auch die Ausübung der politischen Rechte ist bedingt und beschränkt durch den Waffendienst. Sobald aber der Wert des Wissens erkannt, auch eine geistige Bildung ins Auge gefaßt wird, damit die Notwendigkeit der Schule, eines geordneten Unterrichts eintritt, so ist zugleich eine doppelte Folge und Gefahr gegeben: 1. Die Schule hat die Jugend nur wenige Stunden des Tages in der Hand, in der übrigen Zeit können sich ganz andere, vielleicht der Schule feindliche Mächte der Jugend und ihrer Seelen bemächtigen, um so mehr, wenn mit der Schulpflicht der Zwang eintritt, gegen den sich das angeborene Freiheits- und Faulheitsbedürfnis auflehnt, 2. tritt gegenüber dem Geistigen das Körperliche, gegenüber dem Wissen das Können zu sehr zurück, die Erziehung wird gelehrt, die Schüler werden rein passiv zur Aufnahme des Lehrstoffes gezwungen: Selbstgefühl, Selbsttätigkeit, Kraftgefühl schwinden, die Persönlichkeit kommt nicht zu ihrem Recht. Hier setzt die Jugendpflege mit ihrer Tätigkeit ein: sie will sich auch außerhalb der Schule der Jugend annehmen, ihrem Bedürfnis nach körperlicher Betätigung, nach Spiel, nach Selbständigkeit und Freiheit Rechnung tragen; Zwang scheidet aus, Selbstverwaltung und Freiheit mehren Selbstgefühl und Freude. Es sind eigentlich die Jesuiten, die zuerst in schön gelegenen und gebauten Internaten diesen Bedürfnissen entgegengekommen sind, in völligem Zusammenwohnen mit den Zöglingen ihre Seelen, ihren Willen gewonnen, ihre Gesinnung bestimmt haben. Die von den Pietisten in Halle, von der Aufklärung und Pestalozzi geübte Jugendpflege nimmt sich besonders der Waisen, der Gefährdeten, der Verwahrlosten an, aus religiösen und allgemeinen menschlichen Gründen. Heute wird diese Gefahr der Verwilderung von der Gesellschaft empfunden. Abhilfe als staatliche, nationale, soziale Pflicht mit Zwangs- und Fürsorgeerziehung versucht. Das Moment der Freiheit wird zwar nach Möglichkeit gewahrt, doch überwiegen Zucht und Zwang.

Das Bedürfnis nach körperlicher Betätigung, nach Freiheit, Gesundheit, Kraft, nach Persönlichkeit, Echtheit und Ursprünglichkeit findet in Rousseaus Schriften hinreißenden Ausdruck: er hat die Folgezeit aufs stärkste beeinflußt, auch die heutigen Bewegungen und Reformforderungen gehen wesentlich auf ihn zurück. Doch überwiegt bei Rousseau entsprechend dem achtzehnten Jahrhundert der Gedanke der Individualität

und der Menschheit: der Weltbürger verschlingt den Staatsbürger. In den Freiheitskriegen, der Zeit der deutschen Wiedergeburt, haben die Männer der Feder und des Schwertes gemeinsam diese Forderung in den Dienst der nationalen und zugleich der militärischen Idee gestellt: Die preußische „Wiedergeburt" bedeutet nach dem schmählichen ruhm- und klanglosen Zusammenbruch des stolzen Staates Friedrichs des Großen 1806 eine Erhebung, Erziehung des Volkes zur Wehrhaftigkeit und Freiheit, zum Ehrgefühl und zur Vaterlandsliebe: der Gedanke der Volks- und Jugendwehr wird geboren. Ernst Moritz Arndt, der Bannerträger und Herold der nationalen Idee, hat diese Gedanken lange in seinem Herzen bewegt, er hat sie immer aufs neue hinausgerufen in das deutsche Land und Volk. „Ein Mensch ist selten so erhaben, daß er äußere Knechtschaft und Verachtung dulden kann, ohne schlechter zu werden, ein ganzes Volk ist es nie". Dieses zürnende Wort aus seinem „Geiste der Zeit" kann als Motto, als Grund und Ziel der Erhebung über die große Zeit geschrieben werden. Er war mit Stein, Gneisenau und Scharnhorst eines Sinnes. Auch heute haben Männer von Scharnhorsts Geist wie Graf Haeseler und v. d. Goltz die große Jugendbewegung ins Leben gerufen und in militärische Bahnen gelenkt, um die bewaffnete Heeresmacht durch die gesamte lebendige Volkskraft zu ergänzen. In den Freiheitskriegen, ihren Zielen und Gedanken, liegen auch heute die Hauptquellen unserer Kraft. Sehen wir kurz, wie Gedanken, Ziele, Wege bei Arndt Gestalt und Ausdruck finden, vielleicht, daß dies, Ideale und Irrtümer, auch für die Gegenwart lehrreich ist.

In den „Fragmenten über Menschenbildung" (1805) wandelt er auf Rousseaus Wegen, fordert Kraft, Gesundheit, Freiheit, Natur. In dem Geist der Zeit 1806 wirft er zürnend seinem Zeitalter den Fehdehandschuh hin, hält Gericht: „In gemeinem Diebssinn genießen die meisten Menschen jetzt das Leben und seine Güter ohne das Gefühl, daß, was einer hat, allen gehört und alle es mitgenießen sollen". „Wir sind zu klug und auch zu dumm für die Geschichte; für die großen Dinge gehören Kinderaugen und Kinderherzen". „Besser ist leben, als vom Leben schwatzen, größer das Tun als das Denken". — Es ist eine fieberhafte Tätigkeit der Patrioten, ein frühlingshaftes Werden, Wachsen und Hoffen, immer noch gefährdet durch rauhe Winterstürme: zu Steins Gesetzen, welche die Teilnahme des Volks (innen und außen) an den Staatsangelegenheiten bezwecken: Befreiung der Bauern, Selbstverwaltung der Städte, kommt die Umgestaltung des Heeres durch Scharnhorst, Abschaffung der Werbung und wenigstens die Idee der Wehrpflicht. Die Ungeduld muß lernen sich zügeln 1809, und 1812 ist Preußen sogar mit Frankreich im Bunde.

1813 schlägt die Befreiungsstunde, Arndt kehrt mit Stein aus Petersburg zurück, verfaßt auf dessen Geheiß den „Katechismus für den deutschen Kriegs- und Wehrmann" und die Schrift „Was bedeutet Landwehr und Landsturm?" Sie waren bestimmt den Gedanken der allgemeinen Wehrpflicht, der bisher von Napoleon verhindert, jetzt durch

Scharnhorst und Klausewitz geplant und verwirklicht wurde, eine bewaffnete Erhebung der gesamten Nation dem Volke verständlich, seinem Herzen vertraut zu machen. Das ist ihm gelungen. „Diese Worte hat Gott im Himmel gesegnet, weil sie aus dem Herzen des ganzen deutschen Volkes geschrieben waren, welches in Zorn und Kraft brennt....“ Immer wieder mußte die Schrift neu aufgelegt werden.

Die Landwehr besteht aus den jungen Männern vom 20. bis 35. Jahre, sie wird soldatisch geübt, bewaffnet und dem stehenden Heere zugeordnet. Der Landsturm besteht neben und außer der Landwehr aus allen waffenfähigen Männern ohne Unterschied des Alters und Standes. Er führt den Krieg der Franktireurs — bis aufs Messer. „Wo der Feind ein- und andringt, da sammeln sich die Männer, fallen auf ihn, umrennen ihn, schneiden ihn ab, überfallen seine Zufuhren und Rekruten, erschlagen seine Kuriere, Boten, Kundschafter, Späher, kurz tun ihm allen Schaden und Abbruch, den sie ihm möglicherweise tun können; welches ihnen durch die Kenntnis von Wegen und Stegen und von allen Gelegenheiten und Schlupfwinkeln möglich ist. Sie sind dem Feinde ein furchtbares Heer, weit furchtbarer als ordentliche Soldaten, weil sie allenthalben und nirgends sind, weil sie immer verschwinden und immer wieder kommen. Dieser Landsturm steht nur auf, wenn der Feind da oder doch nahe ist; wenn die Gefahr vorüber, so geht jeder, wie ihm gefällt, wieder in sein Haus an seine Arbeit, sein Geschäft. Er gebraucht alles, was Waffe heißt, und wodurch man Unterjocher und Bedränger ausrotten kann: Büchsen, Flinten, Speere, Keulen, Sensen usw. Auch sind ihm alle Kriegskünste und Hinterlisten erlaubt, wodurch er mit der mindesten Gefahr bei Tag und Nacht den Feind vertiigen kann. Denn der Räuber und Unterjocher hat in seinem Lande nichts zu tun“. Dies war auch Steins Meinung. Dieser „wilde Erguß“ hat, als dann des Königs Aufruf erschien, wesentlich zur Erhebung des Volkes beigetragen. Gleichwohl — so hat sich der Krieg, die Volkserhebung nicht vollzogen. Die Landwehr ist dem stehenden Heere gleichwertig an die Seite getreten, sie „hat die ewig unvergeßlichen Siege von Großbeeren, der Katzbach, bei Dennewitz, bei Kulm, bei Leipzig und Paris mit erfochten und den Trotz der Feinde zerschmettert“. Der Landsturm ist, so wie Arndt es sich gedacht, gar nicht in Tätigkeit getreten. Gott sei Dank! Belgien zeigt uns, wohin das geführt hätte! Der Krieg hätte einen völlig verheerenden, vernichtenden Charakter angenommen! Das entsprach nicht der Denkart des deutschen Volkes, zudem war solch eine Kriegsführung wohl in Spanien und den Bergen von Tirol möglich, in der weiten deutschen Tiefebene war er gegenüber den gewaltigen stehenden Heeren von vornherein völlig aussichtslos. Hier hatte die lebendige Volkskraft nur Wert und Aussicht auf Sieg, wenn sie gefaßt war in die Organisation der stehenden Heere, unter militärischer Übung und Zucht, harrend auf die Befehle des Königs.

Wohl hat im verzweifelten Ringen der Völker zuletzt auch der wilde,

dämonische Haß sein Recht, doch die Erhebung von 1813 ist in ihrer hehren Reinheit und stillen Größe ungleich größer und heiliger. Arndt selbst gesteht später in den Fantasie für ein künftiges Deutschland, der Verfasser hat sich die Rettung und Befreiung des Vaterlandes auf einem anderen Wege gedacht, als es Gott gefaallen ht, sie zu leiten'.

Dankbar und demütig jubelt er: „Die heilige Begeisterung dieser Tage ist durch keine Ausschweifung und Wildheit entweiht worden: es war, als fühlte auch der Kleinste, daß er ein Spiegel der Sittlichkeit, Bescheidenheit und Rechtlichkeit sein müsse, wenn er den Übermut, die Unzucht und Prahlerei besiegen wollte, die er an den Franzosen so sehr verabscheut hatte".

Aber auch später hat Arndt immer noch die Bedeutung der stehenden Heere unterschätzt, die Bedeutung einer elementaren Volkserhebung überschätzt. In seinen „Fantasien für ein künftiges Deutschland" 1815 und den „Grundlinien einer deutschen Kriegsordnung 1813" neu herausgegeben 1848 als „Bilder kriegerischer Spiele und Vorübungen" tritt dies deutlich zutage. Das stehende Heer soll beschränkt sein auf 100000 Mann Fußvolk, dazu 70000 Reiter, eine reisige Schar, immer in vollkommener Übung und Rüstung. „Auch hast du an allen festen Orten deines Landes eine auserlesene Schar, die das große Geschütz und was zu Befestigungen und Belagerungen gehört, kennen und verwalten. Bei den Einrichtungen und Übungen, die wir vorschlagen, kann man ein vortrefflicher Soldat für den Krieg sein, ohne je gewesen zu sein, was man einen Friedenssoldaten nennt". Alle Bürger sollen alljährlich sechs Wochen, drei Frühlings- und drei Herbstwochen, jeden Tag eine Stunde in Kriegsbewegungen sich üben; vier Monate aber sollen alle wöchentlich einen Nachmittag nach der Scheibe schießen, auch sollen etwa zweimal jährlich Schützenfeste gefeiert werden, und die Gilden und Innungen sollen für die Lehrlinge und Gesellen Schießplätze einrichten". Nun, wir wissen es: die deutsche Einheit, das deutsche Reich ist nicht geschaffen durch solche Miliz, nicht durch eine Volksbewegung in dunklem Drange und edler Begeisterung, nicht durch die Erhebung 1848, nicht durch Schützen-, Turn- und Gesangvereine, sondern durch die klare, zielbewußte Politik eines genialen Staatsmannes, der sich stützte auf die starke Macht des preußischen Staates und des von begabten und erfahrenen Feldherren geführten Heeres. Trotzdem sind die Bestrebungen dieser Vereine nicht fruchtlos oder vergeblich gewesen: sie haben in schwerer Zeit die Idee der deutschen Einheit genährt und gepflegt; ohne sie, ihre Vorarbeit hätte auch der große Staatsmann das Deutsche Reich nicht schaffen können; sie haben den Acker umgebrochen und gesät für die kommende Zeit der reifenden Ernte, sie haben ein wehrfähiges Geschlecht mit starken, gesunden Leibern und mit starker Vaterlandsliebe herangebildet. Darin liegt auch die positive Bedeutung der vorbenannten beiden Schriften von Arndt. „Wenn wir begriffen haben, was Geist und Leib der Welt und des Menschen eigentlich bedeuten, wie sie sich im ewigen Wechselleben reizen

und vermählen und durchdringen, und wie allein durch ihr richtiges Ebenmaß das Große und Würdige geschafft und erhalten werden kann, so werden wir jeder für sich und die Weisesten für alle solche Einrichtungen treffen, daß wir die leibliche Kraft und Freiheit unserer mit Recht gepriesenen Väter neben den Gütern des künstlichen und gebildeten Zustandes werden zu schaffen und zu bewahren wissen. „Ich glaube, der gebildete und durch Geist erhabene und befreite Mensch kann sich nach langen Versuchen und Prüfungen und Durchbildungen endlich Grenzen setzen, worin er auf den höchsten Punkt der Bildung durch Schönheit und Anmut der Sitten das bewahren kann, was der rohe Mensch umsonst hatte, und was er deswegen nicht zu schätzen wußte: Stahl des Leibes und Trotz der Seele, ohne welche beide Eigenschaften Menschen nicht frei und glücklich sein können.

„Darum sollst du in jeder großen Stadt deines Landes die Ballhäuser wieder eröffnen und öffentliche Fechtmeister und Spielmeister mit ihren Gesellen werben, welche die ärmere Jugend in den Waffenspielen und Leibeskünsten unentgeltlich unterweisen müssen. Und mag jede Stadt sonst nach ihrem Gefallen für die Jugend sich andre Kämpfe und Spiele einrichten, wodurch Kraft geübt und Tugend geweckt werden kann. Denn es ist nichts löblicher als Spiele und Übungen im Freien, gibt auch nichts so frohen Mut und so klaren heitern Sinn". Auch auf das Land werden diese Übungen ausgedehnt.

Wenn Arndt heute den eifrigen und fröhlichen Betrieb aller Arten von Leibesübung, von Volks- und Jugensdpielen sehen könnte, er würde daran seine helle Freude haben. In seinen „Fantasien" spricht er im Tone des alttestamentlichen Sehers: „Und sollst die Jünglinge aus dem sitzenden Leben und der träumenden und herumtreibenden Faulenzerei mit Gewalt in die Rennbahn und auf die Fechtböden treiben; und es muß ein jeglicher diese leiblichen Übungen bestimmte Stunden wöchentlich mithalten. — Und die Wächter sollen auch richten über die Leiber und die Weichlichkeit und sollen ausstoßen, welche in Schanden leben. Und die Menschen sollen wieder begreifen, welche Herrlichkeit in der Gewandtheit und Stärke der Leiber liegt, und die Jünglinge sollen wieder trachten gleich ihren Vorfahren, wegen leiblicher Tugenden gepriesen zu werden". Denn darin liegt die hohe nationale und sittliche Bedeutung dieser Bestrebungen, „daß die Menschen geschickt gemacht werden zu Schutz und Schirm des Vaterlandes und daß die männlichen Tugenden dadurch wieder erweckt werden!"

Dieselben Ziele verfolgt der bekannte Erlaß des Ministers über Jugendpflege vom 18. Januar 1911. „Die Königliche Staatsregierung betrachtet die Jugendpflege wegen ihrer hohen Bedeutung für die Zukunft unseres Volkes als eine der wichtigsten Aufgaben der Gegen wart". „Aufgabe ist die Mitarbeit an der Heranbildung einer frohen, körperlich leistungsfähigen, sittlich tüchtigen, von Gemeinsinn und Gottesfurcht, Heimat- und Vaterlandsliebe erfüllten Jugend. Sie will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrherren

unterstützen, ergänzen und weiterführen". „Sie verträgt nicht die Anwendung irgendeiner bureaukratischen Schablone. Tunlichst freie Entfaltung aller geeigneten Kräfte innerhalb des durch das Ziel gegebenen Rahmens und unter Fühlungnahme mit den dasselbe Ziel Erstrebenden ist unentbehrlich". „Das Geheimnis des Erfolges liegt in den an der Lösung arbeitenden Persönlichkeiten, in ihrer umsichtigen und opferwilligen Tätigkeit, in ihrer Geduld und Treue, in ihrer Liebe zur Jugend und zum Vaterlande". „Es ist eine nationale Aufgabe ersten Ranges". Auch das Heer wird mittelbar den großen Nutzen und Segen einer körperlich und sittlich gesunden, leistungsfähigen, vaterlandsliebenden Jugend verspüren, unmittelbar ist das Militärische, — anders als bei Arndt — nicht ins Auge gefaßt: die turnerisch und körperlich gebildete Jugend soll das Heer ergänzen, nicht ersetzen, soll seinen Nachwuchs bilden, den Born der Kraft, aus dem es schöpft. Ergänzend, direkt unter dem Gesichtspunkt der durch die Feinde drohenden Gefahr, der Notwendigkeit die gesamten Kräfte des Volkes aufzurufen und frei zu machen, zu rüsten für des Vaterlandes Verteidigung hat sich unter hochherzigen und weitsichtigen Offizieren wie Graf Haeseler und Freiherr von der Goltz die Jugendwehr gebildet.

Gewiß war die deutsche Einheit, waren die deutschen Siege durch das stehende Heer, Preußens Stolz erfochten; aber schon lange stand die allgemeine Wehrpflicht nur noch auf dem Papier, wegen der stets wachsenden Kosten wurde die dringend notwendige Heeresvermehrung mehrfach abgelehnt, bei weitem nicht alle Dienstfähigen oder Dienstpflichtigen wurden eingezogen: sie alle gingen für den Fall eines Krieges für die Verteidigung des Vaterlandes so gut wie verloren. Zudem machten sich in langen Friedenszeiten immer aufs neue die Gefahren eines stehenden Friedensheeres geltend, „der Landsknechtsgeist, Roheit und Selbstüberhebung, das sind die Gefahren der Berufssoldaten, auf der andern Seite, beim Volk, ein ganz unkriegerischer, unpolitischer Sinn, der eines großen Volkes ganz unwürdig ist" (Arndt). Dem galt es entgegenzutreten. Die Arbeit ist von gutem Erfolg gekrönt worden, der Appell hat lauten, freudigen Widerhall gefunden, der angeborene militärische Sinn unseres Volkes, vorweg der Jugend, lebte und flammte auf, besonders bei drohender Gefahr. Trommel und Pfeifen, kriegerischer Klang tun das ihrige dazu. So werden kriegerische Übungen aller Art, Erkundungen, Angriffe, Nachtmärsche und dergleichen ausgeführt, die soldatischen Übungen unter früheren Offizieren vorgenommen. Hier liegen aber auch die Grenzen, liegt die Gefahr: daß das Ganze ausartet in Spiel. Es ist kennzeichnend und verständlich, daß unter den beiden verschiedenen Richtungen gerade die Offiziere sich mehr gegen den soldatischen Betrieb, die militärischen Übungen und dergleichen ausgesprochen haben. Da wird militärischer Dilettantismus und unberechtigter Dünkel gezüchtet, der später im Ernstfalle die regelrechte Ausbildung nur erschwert. Ist es doch eine bekannte Tatsache, daß aus einem Naturreiter leichter ein tüchtiger Kavallerist wird, als aus einem anderen, der sich schon eine gewisse eigene Gewöhnung auf dem Pferde angeeignet hat. Ist doch das

Umlernen auf allen Gebieten auch auf dem geistigen, schwerer als das Neulernen und nach Sokrates das Bewußtsein nichts zu wissen die Vorbedingung für jede wahre Erkenntnis. Einsichtigen Offizieren ist der indirekte Wert und Nutzen für das Vaterland und Heer, die allseitige körperliche und turnerische Durchbildung wertvoller als die direkte. Auch hier gilt Arndts Wort „daß die Menschen geschickt gemacht werden, zu Schutz und Schirm des Vaterlandes, und daß die männlichen Tugenden dadurch wieder erweckt werden".

Denn „Je unabhängiger du im Geist sein willst, desto unabhängiger mache den Leib von Bedürfnissen.

Je stärker und mächtiger du deine Seele wünschest, desto stärker und mächtiger mache den Leib".

Stettin. Paul Meinhold.

Vorstehende Ausführungen finden nachträglich eine erwünschte Bestätigung durch nachfolgende bedeutsame Verfügung, die das stellvertretende Generalkommando des XI. Armeekorps veröffentlicht. Es heißt darin: „Die neueren Richtlinien des Kriegsministeriums und die Wünsche des stellvertretende Generalkommandos für die militärische Vorbereitung der Jugend haben das Verständnis nicht allenthalben gefunden, das die jetzige Lage erfordert. Das stellvertretende Generalkommando weist daher nochmals hin auf seine früheren Verfügungen. Insbesondere ist sehr daran gelegen, daß schon bestehende Verbände geschont und soweit es sich ermöglichen läßt, geschlossen der militärischen Vorbereitung der Jugend eingegliedert werden. Dies gilt namentlich von den vorhandenen Turnvereinigungen, und zwar umsomehr, als für den Krieg von allen vorbereitenden Jugendübungen das Turnen die wichtigste und notwendigste ist; denn nur ein planmäßiges Turnen kann dem jugendlichen Körper die Rumpf- und Rückenmuskeln verschaffen, deren er bedarf für längeren Marsch mit schwerem Gepäck oder für andauernde, schwere Erdarbeit. Das stellvertretende Generalkommando verkennt nicht, daß Übungen mit rein militärischem Anstrich, mit Fahnen, Musik, Paradeaufstellung und ähnlichen äußerlichen Veranstaltungen geeignet sind, den Zulauf der Jugend zu den Jugendkompagnien zu fördern. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß gerade diese Übungen für die Jugend einen Kriegswert nicht besitzen, ja, daß sie meist zur Folge haben, daß die wirklich wertvollen Einzelübungen den Jugendlichen noch unschmackhafter gemacht und ihnen ein von dem wahren Wesen soldatischer Manneszucht verkehrter Begriff beigebracht wird."

Zur Behandlung der Deklinationsformen des französischen Nomens.

In einer auch für den Fachmann recht beachtenswerten Rede[1]) hat der Abgeordnete Cassel bei der Beratung des Haushalts der Unterrichts-

[1]) Vgl. Deutsches Philologenblatt 1917, Nr. 26/27, S. 434 ff.

verwaltung in der Sitzung vom 2. März 1917 Gelegenheit genommen, seine Stellung zum Sprachunterricht zu präzisieren, den der im Rahmen der gesamten Unterrichtsgegenstände für ein wesentliches Mittel zu geistiger Schulung ansieht. Denn das Hauptziel alles höheren Schulunterrichts erblickt er — und er beruft sich dabei auf einen Artikel des Professors an der Technischen Hochschule zu Charlottenburg, Dr. K. Arndt, in der Abendausgabe der Vossischen Zeitung vom 23. Februar d. Js. — darin, „daß die höheren Schulen gar nicht die Aufgabe erfüllen, ihre Schüler für einen besonderen Beruf vorzubereiten, sondern in weitumfassender geduldiger Arbeit den festen Grund des allgemeinen Wissens und Könnens zu legen, auf dem sich später die Praxis aufbauen kann". Daher billigt er auch die weiteren Ausführungen Arndts, der keinen Wert darauf legt, „daß die fremden Sprachen nun auch so gelehrt werden, daß die Jugend beim Verlassen der Schule die fremde Sprache im Gespräch ohne weiteres benutzen kann." Er hebt mit Recht hervor, daß die Fähigkeit, eine fremde Sprache zu „parlieren" mitunter auch von solchen erlangt wird, „die gar nicht auf einer höheren Stufe geistiger Vorbildung stehen", und daß andererseits die Schule gar nicht in der Lage ist, ein solches Ziel zu erreichen. Er lehnt also für die Schule eine Forderung ab, die er für ebenso unnütz wie undurchführbar hält, und vertritt hinsichtlich des Sprachunterrichts Anschauungen, die unbeschadet einer zahlreichen Gegnerschaft auch in weiten Kreisen der Fachlehrer Geltung haben. Daher ist es zu begrüßen, daß auch die Grammatiken in steigendem Maße dem Bestreben zu Hilfe kommen, den Sprachunterricht immer mehr zu einer Ringschule des Geistes zu machen und ihm so den gebührenden Platz unter den Lehrgegenständen zu sichern. Freilich bleibt noch viel zu tun übrig. Während in der Syntax mit ständig wachsendem Erfolge durch eine psychologische Betrachtungsweise eine vertiefte, in Wahrheit bildende Erkenntnis der sprachlichen Erscheinungen angestrebt wird, kommt die Formenlehre im allgemeinen immer noch recht stiefmütterlich fort. Und doch vermag auch ihre Behandlung den Sprachunterricht über das Niveau geisttötenden Drills zu erheben, wofern die Sprachformen unter dem Gesichtspunkt lautgesetzlicher Entwicklung betrachtet werden. Ich habe das schon anderswo nachzuweisen versucht.[1]). Es sei mir gestattet, an dieser Stelle ein neues Kapitel der Formenlehre nach den anderwärts zur Anwendung gebrachten Grundsätzen abzuhandeln, das, wie mich dünkt, auch in der neuesten und besten französischen Schulgrammatik, der von F. Strohmeyer[2]), nicht ganz auf seine Kosten gekommen ist und das unter der Überschrift, die ich ihm geben möchte, nirgends zu finden ist: ich meine die Deklinationsformen des Nomens.

Es ist ja immer noch allgemein üblich, die Formenlehre des Substantivs von der des Adjektivs zu trennen. Daß das eigentlich gar nicht möglich ist,

[1]) Vgl. Zeitschr. für frz. u. engl. Unterricht 1916, S. 22 ff. Ich verweise auch auf eine Abhandlung aus meiner Feder, die im Sokrates erscheinen wird und die Genusformen des französischen Nomens zum Gegenstande hat.

[2]) Leipzig und Berlin 1916; B. G. Teubner. Geb. 2.60 M.

habe ich schon bei meinem oben zitierten Aufsatz im Sokrates nachzuweisen mich bemüht. Die Betrachtung der Deklinationsformen des Nomens dürfte ein neues Zeugnis für die Richtigkeit meines Standpunktes erbringen.

Zwar scheint es auf den ersten Blick wahr zu sein, daß das französische Adjektiv insofern seinen Deklinationsformen nach vom Substantiv verschieden ist, als es keine Kasusunterscheidung kennt. Aber diese Verschiedenheit ist in Wirklichkeit nicht vorhanden. Das Adjektiv kann die Kasusumschreibungen mit *de* und *à* genau so gut zu sich nehmen wie das Substantiv, sobald es substantivisch gebraucht wird. Daher: le vrai, du vrai, au vrai; la (mer) Méditerraenée, de la Méditerranée à la Méditerranée; le (papier) journal, du journal, au journal usw. Wollte man eine Kasusunterscheidung des Adjektivs bestreiten, dann müßte man auch leugnen, daß z. B. in dem Satze: on l'élut premier consul das adjektivische Zahlwort Akkusativ sei. Die Sache liegt vielmehr so, daß das Adjektiv einer Kasusunterscheidung nicht bedarf, deren es an sich sehr wohl fähig ist. Denn durch seine atributive Stellung oder seine Genus- und Numerusform ist seine sinngemäße Beziehung und damit auch der Kasus hinreichend deutlich. Aus demselben Grunde wird ja auch bei der Opposition die Kasusbezeichnung überflüssig. Dar Englische geht bekanntlich noch einen Schritt weiter, verzichtet auch auf jede unterscheidende Genus- oder Numerusform und läßt es mit der sinngemäßen Beziehung genug sein. Wo diese fehlt, d. h. wo es substantivisch gebraucht wird, steht ihm indessen in gewissen Fällen die Numerus- und Kasusunterscheidung gleich dem Französischen (s. o.) offen; ich denke an Beispiele wie *the nobles, of the nobles, the blacks, of the blacks* usw.

Hinsichtlich der Numerusformen fällt auch jeder scheinbare Unterschied von Substantiv und Adjektiv fort, wie die folgende Darstellung zeigen möge.

Der Singularform des französischen Nomens liegt der lat. Akk. Sg., der Pluralform der lat. Akk. Pl. zugrunde. Das Kennzeichen des lat. Akk. Sg. — *m* — ist im Französischen untergegangen, und so weist der französische Sg. kein Flexionszeichen auf, deckt sich vielmehr mit dem Stamm.

mur‹*mur*(*u-m*)[1]), *clair*‹*clar*(*u-m*)[1])
poète‹*poet*(*a-m*)[2]), haute‹*alt*(*a-m*)[2])

Das Kennzeichen des lat. Akk. Pl. — *s* — ist dagegen erhalten geblieben:

mur-s‹*nur*-(*o*)-*s*[1]), clair-s‹*clar*(*o*)-*s*
poète-s‹*poeta-s*[2]), haute-s‹*alta-s*[2])

Ursprünglich wurde das s des Plurals im Französischen gesprochen wie heute noch in der Bindung (chers amis) und z. B. in tous (tus), sofern es nicht attributiv vor konsonantischem Anlaut steht. Da das flexivische s lautlich mit dem stammauslautenden s zusammenfallen mußte und die Schreibung von Doppelkonsonanz am Wortende vermieden wird (vgl. le

[1]) Der stummauslautende lat. Vokal fiel außer in bestimmten Fällen.
[2]) Der stammauslautende lat. Vokal *a* blieb als e erhalten.

vermicelle neben vermicel), so haben die s=Stämme keine besondere Pluralform: lebras — lesbras, confus — confus, lenez — lesnez, le prix — les prix. Die Zeichen s, z und x bezeichnen alle denselben Laut s; vgl. die Bindung.

Das ursprünglich gesprochene Flexionszeichen s, das nach *au, eu* und teilweise nach *ou* in der Schrift durch x ersetzt wird, hat nun je nach dem Stammauslaut weder den Sg. noch den Pl., teils nur den Plural, teils durch Rückwirkung auf den Sg. beide Numeri beeinflußt, und zwar entweder nur lautlich oder zugleich lautlich und orthographisch.

Der vokalisch auslautende Stamm erfährt weder im Sg. noch im Pl. irgendeine Veränderung (l'ami, les ami-s; bossu, bossu-s; le poète, les poète-s; générale[1]), générale-s).

Die konsonantischen Stämme bleiben in beiden Numeri unbeeinflußt, wenn sie auf *r* (mur, mur-s; clair, clairs-s), f (juif, juif-s vif, vif-s) oder *a* oder *e* + monilliertes l (détail, détail-s; conseil, conseil-s) ausgehen. Dagegen wird der konsonantische Stamm im Plural durch Angleichung der stammauslautenden Konsananten an das flexivische s bei folgenden zwei Wörtern auf *f* vokalisch: boeuf (bœ̄f), boeuf-s (bȫ);[2]) oeuf (ə̄f), oeuf-s (ȫ)[2]). Stammauslautendes l wird nicht angeglichen, sondern zu u vokalisiert (cheval, chevau-x; principal, principau-x). Nach demselben Gesetz lauten die Pluralformen von bel, nouvel, mol und fol: beau-x, nouveau-x, mou-s und fou-s. Freilich gilt das nur von denjenigen Adjektiven auf -el die auf latein. *-ellum* zurückgehen. Daher bildet spiritul *-spiritu-alem* z. B. den Plural spirituel-s. Dasselbe Schicksal wie l erleidet mouilliertes l in einigen Substantiven auf -ail (corail, corau-x travail, travau-x u. a.) und einer Adjektivform auf -eil: vieil, vieu-x. — In bestimmten Fällen beeinflußt die Pluralform rückwirkend den Singular, so daß auch hier vokalischer Stamm statt des ursprünglichen konsonantischen in die Erscheinung tritt. Dahin gehören Beispiele wie: le marteau (vgl. Charles Martel), les marteau-x beau (vgl. Philippe le Bel) beau-x, la peau (vgl. pel-er), les peau-x, le cheveu (vgl. la chevel-eux), les cheveu-x. Bei einigen Substantiven hinwieder bleibt je nach der Bedeutung der Singularstamm unbeeinflußt oder gleicht sich lautlich dem vokalisch gewordenen Pluralstamm an. Man vergleiche les ciel-s und les cieu-x, les aïeul-s und les aïeu-x, les oeil-s de boeuf neben les yeu-x. Der Rückwirkung des Plurals auf die Singularform ist es im wesentlichen zuzuschreiben, wenn der Endkonsonant der Nomina so zahlreich auch im Sg. verstummte, nachdem er im Plural durch Angleichung an das flexivische s gefallen war; daher le sourcil[3]) (sursi), le contrat, blanc usw. In zwei Fällen hat sich ein orthographischer Unterschied der Numeri durchgesetzt,

[1]) Feminiaform zu dem Adj. général.

[2]) Man beachte den offenen Vokal in geschlossener, den geschlossenen Vokal in offener Silbe; vgl. je peux-ils peuvent.

[3]) l noch i wird vor Kons. niemals zu u vokalisiert, sondern fällt nur lautlich; vgl. le fils (fis).

indem im Plural von la gent und tout das t fortbleibt: les gen-s[1]) tou-s. — Wie schon oben erwähnt wurde, gleicht sich r wegen seines starken Lautwertes — von ganz wenigen Fällen abgesehen — dem End-s nicht an. Geht daher ein Stamm auf r und Konsonant aus, so fällt zwar der letzte Konsonant, aber r bleibt erhalten: le ver[2]) (vgl. la verm-icelle), les ver-s; le cor[2]) (vgl. le corn-et), les cor-s; l'hiver[2]) (vgl. hivern-al), les hiver-s.

Nun könnte jemand einwenden, daß bei einer lautlichen Betrachtung der Deklinationsformen, wie sie von mir skizziert worden ist, schwerlich viel gewonnen wäre, da sich ja doch der Schüler durch eine ganze Reihe von Lautgesetzen hindurchwinden müsse. Es ist nicht schwer, diesen Einwand zu widerlegen. Einmal wird doch durch die Zurückführung der Formen auf gesetzmäßige Lautvorgänge der Blick des Schülers für die Erkenntnis des in der Sprache pulsierenden Lebens geweckt, und daß das ein Faktor von eminenter allgemeiner Bedeutung ist, wird niemand bestreiten, der den Wert geschichtlicher und psychologischer Betrachtungsweise für die formale Geistesbildung richtig einzuschätzen vermag. Zum andern aber sind die auf induktivem Wege gewonnenen Lautgesetze ein trefflicher Führer durch die ganze Formenlehre, indem sie nicht nur die Aneignung scheinbar verwickelter sprachlicher Gebilde erleichtern, sondern auch ihren gesicherten Besitz verbürgen. Ich will nur an ein paar Beispielen dartun, wie dieselben Lautgesetze auch den Formenbau des Verbums gestaltet haben.[3])

1. Lautgesetz: Der vokalische Stamm bleibt vor konsonantischer Endung vokalisch. Daher les ami-s: je croi-s, il ri-t.

2. Lautgesetz: Der konsonantische Stamm bleibt unverändert, wenn er auf r ausgeht. Daher les mur-s: je cour-s, il meur-t

3. Lautgesetz: Der auf r + Konsonant ausgehende Stamm wird um den auslautenden Konsonanten auf r gekürzt. Daher les cor-s (vgl. le corn-et): je dor-s (dorm-), je ser-s (serv-).

4. Lautgesetz: Der konsonantische Name wird vokalisch

a) durch Assimilation des auslautenden Konsonanten. Daher les contrat-s, blanc-s; tu vainc-s (t. vɛ:k-), il meu-t (meuv-).

b) durch Vokalisation des l. Daher général, généra-x: je vau-x (val-), je veu-x (veul-).

Die Numerusform der zusammengesetzten Nomina ergibt sich leicht aus der Art der Zusammensetzung. Sie sich klar zu machen und sich das logische Verhältnis der einzelnen Bestandteile zueinander vor Augen zu halten, ist die Generalanweisung, die dem Schüler zu erteilen wäre. Nur wenige Fälle bedürfen einer besonderen Erläuterung. Dahin rechne ich Pluralformen wie les chèvre-pieds, les terre-noix, wo im Gegensatz zur sonstigen Gepflogenheit (vgl. les timbres-poste = les timbres de poste, les Hôtels-dieu = les Hôtels de dieu) das attributive Substantiv den ersten

[1]) Vgl. je repen-s (St. repent-).

[2]) Unter dem Einfluß des Plurals.

[3]) Für alle Einzelheiten verweise ich auf den erwähnten Aufsatz in der Zeitsch. für frz. u. engl. Unterricht.

Bestandteil der Zusammensetzung bildet und daher nur der zweite, das Grundwort, das Pluralzeichen erhält. In les quartiers-maîtres, wo nur maître flektiert werden sollte, liegt Angleichung an die Zusammensetzung von Substantiven im gleichen Kasusverhältnis vor (vgl. les chefs-lieux=les lieux qui sont chefs). Beispiele wie les roses fraîches cueillies, les yeux grands ouverts, wo der erste Bestandteil der zusammengesetzten Adjektiva adverbiale Geltung hat, also unveränderlich sein sollte (z. B. des personnes haut-placées), sind nur historisch zu erklären. Sie sind Reste des alten Sprachgebrauchs, wo nach dem Vorbilde des Lateinischen (vgl. *nova nupta*) auch im Falle der Unterordnung des ersten beide Bestandteile flektiert werden. Die Inkonsequenz, die in den Pluralformen tout-puissants und toutes-puissantes liegt, findet darin ihre Erklärung, daß wohl tout als adverbial gebrauchtes Adjektiv aufgefaßt werden konnte (wie haut in haut-placés), nicht aber toute, das daher auch nach dem Beispiele von clairs-obscurs (=clairs et obscurs) behandelt werden mußte. — Besteht die Zusammensetzung aus Präposition und Substantiv, so ist auf den Charakter der Präposition zu achten. Ist sie in adverbialem Sinne gebraucht (wie in un avant-coureur =un coureur [qui court en] avant, so ist das Nomen veränderlich: des avant-coureurs= des coureurs qui [courent en] avant. Bewahrt sie dagegen ihren präpositionalen Charakter (wie in un sans-coeur= un [homme qui est] sans-coeur), so ist das Nomen naturgemäß nicht veränderlich: des sans-coeur=des [hommes qui sont] sans coeur. — Die Unveränderlichkeit der Zusammensetzungen, die eine Farbe bezeichnen (vgl. les cheveux châtain clair, les yeux bleu foncé) erklärt sich daraus, daß der erste Bestandtteil als elliptisch gebrauchtes Attribut anzusehen ist: les cheveux [d'un] châtain clair, des yeux [d'un] bleu foncé.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Um einen Überblick über die Entwicklung der Stiftung seit ihrer am 5. September 1908 unter dem Namen „Wilhelm-Stiftung für Gelehrte" erfolgten Errichtung zu gewinnen, sind nachstehend die Ergebnisse der ein-

Rechnungsjahr	Kapital am Jahresschlusse	Mitglieder am Jahresschlusse	Unterstützte im Laufe des Jahres	Gesamtbetrag der Unterstützungen
1909	174 000 M.	1489	32	9 900 M.
1910	174 000 M.	1989	68	19 925 M.
1911	189 000 M.	3346	79	21 475 M.
1912	193 000 M.	3766	86	23 450 M.
1913	225 500 M.	4564	100	27 750 M.
1914	227 500 M.	—	86	21 450 M.
1915	229 500 M.	5139	92	23 275 M.
1916	230 500 M.	5008	98	22 500 M.

zelnen Jahre einander gegenübergestellt, wobei zu beachten ist, daß das Rechnungsjahr von April zu April läuft.

Die Übersicht umfaßt 5 Friedens- und 3 Kriegsjahre; für das Jahr 1914 konnten infolge des Eintritts vieler Mitglieder ins Heer sichere Zahlen der Mitglieder nicht gegeben werden.

In dem Kapital der Stiftung von 230 500 M. sind

150 000 M. enthalten, welche der Stifter, Geheimer Regierungsrat Dr. v. Böttinger in mehreren Zuwendungen hergegeben hat,

25 000 M. stammen aus dem Kultusminister zur Verfügung gestellten Erträgnissen eines Verlagswerkes,

22 000 M. sind von der „Althoff-Ehrung" überwiesen, einer Sammlung, die nach dem Tode von Friedrich Althoff für verschiedene Zwecke, die dem Verstorbenen am Herzen lagen, und für sein Grabdenkmal in Dahlem veranstaltet wurde,

5 000 M. stellen den Erlös aus dem Verkaufe der Althoffschen Bibliothek dar.

Der Rest sind Spenden von Verehrern Althoffs und Freunden der Stiftung sowie Ansammlungen von Kapital, in welcher Hinsicht § 10 ihrer Satzung vorschreibt, daß 10% der jährlich aufkommenden Zinsen so lange zum Kapital geschlagen werden müssen, bis dieses die Summe von einer Million Mark erreicht hat.

Die Zahl der Mitglieder weist im Laufe der acht Jahre eine erstaunliche und erfreuliche Zunahme auf, ein Beweis dafür, wie fruchtbar der Gedanke war, für die Angehörigen der in Betracht kommenden akademischen Berufe eine solche Unterstützungskasse zu schaffen. Es sind dies

die Mitglieder der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Berlin und der Gesellschaft der Wissenschaften in Göttingen;
die Lehrer der Universitäten;
die Lehrer der Technischen Hochschulen;
die wissenschaftlichen Beamten der Königlichen Bibliothek in Berlin, der preußischen Universitätsbibliotheken und der sonstigen großen wissenschaftlichen Staatsinstitute, welche dem Geschäftsbereiche des Unterrichtsministeriums angehören;
die Leiter und Oberlehrer der von demselben Ministerium ressortierenden höheren Lehranstalten für die männliche Jugend;
die Leiter und Leiterinnen sowie die akademisch gebildeten Lehrer und Lehrerinnen der von diesem Ministerium ressortierenden höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend.

Unter den Mitgliedern der Stiftung überwiegen unverhältnismäßig die Oberlehrer der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, eine dankenswerte Folge der regen Werbetätigkeit der Vorsitzenden ihrer Provinzialvereine, zugleich aber auch ein Zeichen, in welch gutem Andenken in diesen Kreisen Friedrich Althoff steht, dessen Name nach seinem Tode vom König der Stiftung verliehen worden ist. Es wäre sehr zu wünschen, daß namentlich die Universitäten in Erinnerung an die großen Verdienste, die der Ver-

storbene auch auf dem Gebiete der Fürsorge für hilfsbedürftige Angehörige des Standes sich um sie erworben hat, in stärkerem Umfange an der Stiftung sich beteiligten.

Auch die Zahl der Unterstützten ist im Laufe der Jahre erheblich gestiegen und hat sich während des Krieges ungefähr auf der bisherigen Höhe halten lassen, wobei die Stiftung in der Erfüllung ihrer Aufgaben eine Entlastung dadurch erfuhr, daß neue, durch den Krieg geschaffene Unterstützungsfälle von den provinziellen Oberlehrerkassen übernommen wurden. Hierdurch wurde es möglich, die laufenden Unterstützungen, auf die der einzelne rechnet, im wesentlichen auf der bisherigen Höhe zu halten und die in der jetzigen Zeit der allgemeinen Teuerung doppelt empfindlichen Kürzungen, wo sie nach dem Maße der verfügbaren Mittel unvermeidlich waren, auf ein Geringes zu beschränken.

Der Gesamtbetrag der bewilligten Unterstützungen, 169 725 M. in acht Jahren, kann beträchtlich genannt werden. Die Mittel dazu wurden aufgebracht durch Kapitalzinsen, Mitgliederbeiträge, Spenden von Wohltätern und Zuwendungen aus den bereits erwähnten Erträgnissen eines Verlagswerkes, die dem Kultusminister zur Verfügung standen. Beträchtlich aber ist auch, das sei dem Unterzeichneten aus einer achtjährigen Tätigkeit als Schriftführer der Stiftung heraus gestattet hinzuzufügen, die Not in den Kreisen der vornehmlich berücksichtigten Witwen und unversorgt zurückgebliebenen älteren Töchter dieser Stände. Und wenn diese Zeilen dazu beitragen könnten, daß neue Mitglieder eintreten und vorhandene das nächste Mal einen höheren Beitrag als den Mindestsatz von 3 M. zahlen, so kann die Versicherung gegeben werden, daß solche Mehreinnahmen der Stiftung eine gute und segensreiche Verwendung finden werden. Der Bedürftigen gibt es viele, und zahlreich sind die Fälle, in denen der Vorstand es schmerzlich empfand, keine wirksame Hilfe bringen zu können.

Beiträge sind zu zahlen an die Preußische Zentral-Genossenschaftskasse in Berlin C 2 am Zeughaus, Konto der Friedrich Althoff-Stiftung) Postscheckkonto Nr. 555 beim Postscheckamt in Berlin NW 7. Die Geschäftsstelle der Stiftung befindet sich Berlin W. 8, Wilhelmstraße 68.

Osnabrück. A. Tilmann.

Deutsche Kolonien und Kolonialpolitik.

Werke, welche die deutschen Kolonien und ihre Schicksale behandeln, dürften der Teilnahme der Schüler und der Schule gerade in der jetzigen Zeit besonders gewiß sein. Die folgende Besprechung sammelt eine Anzahl von Werken, die seit Kriegsbeginn und auch früher erschienen sind; der Krieg hat die Fertigstellung der Besprechung bisher verzögert.

In einer Zeit, in der Deutschlands Kolonien zum größten Teile in den Händen der Feinde sind, läßt sich denken, daß Darmstädters Geschichte

der Aufteilung Afrikas[1]) besonderem Interesse begegnet. Der erste Band behandelt die Zeit der portugiesischen Vorherrschaft im 15. und 16. Jahrhundert und sodann ausführlich den Zeitraum vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1870; das Hauptgewicht liegt für uns naturgemäß in der Schilderung der Entstehung der englischen Besitze in Westafrika und dann vornehmlich in Südafrika. Die Geschichte der Entstehung der Burenstaaten, die Kapkolonie, der Orangefreistaat, die Südafrikanische Republik (Transvaal): alles das zeigt uns die zielbewußte Tätigkeit jener Zeiten, in denen man vergeblich nach deutschem Einfluß sucht — die brandenburgische Niederlassung war ja nur Episode. — Auf der Karte der europäischen Kolonien in Afrika um 1870 (S. 135) findet man nur England, Frankreich, Spanien und Portugal verzeichnet, auch die niederländischen Besitzungen gingen ja 1871 an England über. — Der zweite Band soll die Aufteilung Afrikas bis in die unmittelbare Gegenwart fortführen.

Ein Spiegelbild jener Besitznahme Afrikas, die trotz der französischen Nordzone doch immer eine überwiegend englische sein wird, bietet W Langenbecks Büchlein: Englands Weltmacht, das in 2. Auflage vorliegt[2]). Aus den behandelten Stoffen möchte ich besonders für die Gegenwart die Kapitel 5—7 hervorheben, in denen Englands wirtschaftliche und „maritime" Entwicklung im 19. Jahrhundert, der Ausbau des englischen Kolonialreiches im 19. Jahrhundert und Englands heutige Weltmachtstellung behandelt sind. Gänzlich umgearbeitet ist Kapitel 8 über die Zukunft des britischen Weltreiches und den Imperialismus. Freilich können die versöhnlichen und auf einem etwas optimistischen Auffassen englischen Wesens fußenden Ausführungen am Schlusse dieser Auflage (S. 120ff.) jetzt keinen Anspruch mehr auf Berechtigung machen. Was dort klärlich über Englands Flottenpolitik und Flottenprogramm seit dem Regierungsantritt unseres Kaisers gesagt ist, was dort ganz richtig über die Äußerungen Greys unseligen Angedenkens angeführt wird, berechtigte schon vor dem Ausbruch des Krieges kaum zu der Hoffnung, daß „gesunder Sinn hüben und drüben der Welt das Schauspiel eines Riesenkampfes erspare". In der Gegenwart spürt man wahrlich nichts von dem germanischen Geist, der Engländer, Deutsche und Amerikaner einen soll (S. 123) zum Siegeszug über den Erdball. Eine Anzahl von Abbildungen erhöhen den Wert des Bändchens.

Mitten in den Krieg und die Gedankenkreise kriegerischer Betätigung führen zwei Heftchen der Sammlung „Meereskunde". Walther Vogel[3]) behandelt Deutschlands Kampf mit England um dieErweiterung des Küsten-

[1]) Paul Darmstaedter, Geschichte der Aufteilung und Kolonisation Afrikas seit dem Zeitalter der Entdeckungen, 1. Band 1415—1870. Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagshandlung m. b. H. VIII u. 320 S. Geb. 9,50 M.

[2]) W. Langenbeck, Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. 2. Aufl. Aus Natur- und Geisteswelt 174. Leipzig 1913. B. G. Teubner. 123 S. und 8 Abb.

[3]) Meereskunde. Sammlung volkstümlicher Vorträge zum Verständnis der nationalen Bedeutung von Meer und Seewesen. Heft 111 Walther Vogel, Deutschlands Zurückdrängung von der See (10. Jahrgang Heft 3). 35 S. Mit 2 Karten. 1916. 0,50 M.

besitzes als eines hochwichtigen Machtfaktors künftiger Entwicklung von Handel und Seemacht und beleuchtet die historische Entwicklung dieser Frage bis an die Schwelle des künftigen Friedens. — Richard Hennig[1]) bespricht, soweit dies gegenwärtig schon möglich ist, die Errungenschaften der drahtlosen Telegraphie auf wirtschaftlichem, politischem und allgemein moralischem Gebiete während des Krieges und ihre Wichtigkeit für den überseeischen Nachrichtenverkehr mit den nichtfeindlichen Ländern der Erde.

Während und vor dem Kriege sind folgende Werke über unsere Kolonien erchienen und hier zu besprechen: Über sein eigenes Werk kann der Berichterstatter hier nicht reden; doch mag erwähnt sein, daß dessen farbenphotographische Abbildungen neuerdings auch einzeln als Anschauungsmittel für Schulen erschienen sind[2]). Neben dem Photographen ist auch der Maler tätig gewesen, der es versucht, die großen Eindrücke von Natur und Landschaft, von Farbe und Luft mit dem Pinsel getreulicher festzuhalten als es die gewöhnliche photographische Aufnahme vermag. So hat Vollbehr[3]) eine Reihe äußerst charakteristischer aquarellartiger Bilder seinen guten Schilderungen und Beobachtungen aus Kamerun beigegeben, aus denen ich besonders die Viktoriabucht und die Stimmungsbilder aus dem Hinterlande rühmend hervorheben möchte. Außerdem illustrieren Skizzen aller Art interessante kultur- und volkswirtschaftliche Verhältnisse auch abgelegenerer Gegenden. Mit den beiden Heften der Sammlung Göschen über Ost- und Südwest-Afrika ist die Schilderung K. Doves[4]) über die deutschen Kolonien vollständig geworden. Daß beide Bändchen aus berufener Feder kleine Kabinettstücke einer Darstellung unserer Kolonien bieten, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Sehr dankenswert sind die Abschnitte über Pflanzen- und Tierwelt. Besonderen Wert legt Dove auf die volkswirtschaftliche Seite. Eine Reihe guter Abbildungen erläutert die Darstellung, die trotz ihrer Kürze alle Seiten der Kolonie berücksichtigt.

Neben dieser wissenschaftlichen Darstellung Doves kommen in dem rühmlichst bekannten kolonialen Lesebuche für Schule und Haus von A. Seidel[5]), das in 3. vermehrter Auflage vorliegt, Schilderungen und Berichte von Forschern und Reisenden zur Geltung, die dem Lehrer der Erd-

---

[1]) Ebendort. Richard Hennig, Die drahtlose Telegraphie im überseeischen Nachrichtenverkehr während des Krieges. Heft 112 (10. Jahrgang Heft 4). 40 S. mit 5 Abbildungen. 1916. 0,50 M.

[2]) Farbenphotographien aus den deutschen Kolonien. 48 farbenphotographische Aufnahmen nach der Natur. Im Anschluß an das Werk von W. Scheel, Deutschlands Kolonien ausgewählt. Berlin 1914. Verlag für Farbenphotographie Carl Weller.

[3]) Ernst Vollbehr, Mit Pinsel und Palette durch Kamerun. Tagebuchaufzeichnungen und Bilder. Leipzig 1912. List u. v. Bressensdorf. VI u. 188 S. Geb. 4 M.

[4]) K. Dove, Die deutschen Kolonien, III. Ostafrika. 91 S. 16 Tafeln u. Karte. Leipzig 1912. Sammlung Göschen Nr. 567. Geb. 0,90 M. — IV. Südwestafrika. 96 S. 16 Tafeln u. Karte. Ebendort 1913 Nr. 637. Geb. 0,90 M.

[5]) A. Seidel, Deutschlands Kolonien. 3. verm. Auflage. Berlin 1913. Heymann. 38 Vollbilder. 4 M.

kunde eine Belebung seines Unterrichts durch Übermittlung von Originalberichten aus den Kolonien ermöglichen. Solch ein erdkundliches Quellenlesebuch „Aus allen Zonen" bieten E. Ambrosius und Ph. Hinkel[1]). Zwar greift es mit seinen Schilderungen und Abbildungen über die deutschen Kolonien hinaus, doch faßt es sein Thema in folgendem Sinne: „Auch da, wo nicht die deutsche Flagge weht, allüberland auf dem weiten Erdenrund haben sich unsere Interessen erweitert, ist deutsche Intelligenz und Tatkraft rege, deutscher Forschergeist am Werke." Nehmen wir diese auf wirklich guten Quellen beruhenden Lesestücke als freundliches Bild einer hoffentlich nicht allzufernen Zukunft.

Freilich hängt doch jede freie Entwicklung deutschen Handels über See jetzt und in Zukunft an der starken deutschen Flotte, und so kehrt denn auch die Besprechung zu Werken über die Flotte zurück. Für die Schuljugend der mittleren Klassen schildert Korvettenkapitän Hugo Waldeyer[2]) in dem Seekadettenjahr auf S. M. S. „Hansa" eine Welt — unsere Welt.

Zum Schlusse sei neben den bekannten Kolonialkalendern der verdienten Kolonialfirma Süsserodt noch ein Werk des Kapitänleutnants Liersemann[3]) genannt „Klar zum Gefecht". Es eignet sich gut für Schulbibliotheken der unteren Klassen.

Nowawes, am Neujahrstage 1917. Dr. Scheel.

---

[1]) Ernst Ambrosius und Ph. Hinkel, Aus allen Zonen. Erdkundliches Quellenlesebuch. Leipzig o. J. List u. von Bressensdorf. 500 S. mit 185 Abb. u. Kartenskizzen.

[2]) Hugo Waldeyer, S. M. S. Hansa — unsere Welt. Bilder von Bord. Berlin 1915. E. S. Mittler u. Sohn. 190 S. Geb. 3 M.

[3]) Heinrich Liersemann, Klar zum Gefecht! Unsere blauen Jungen im Weltkriege 1914/15. Berlin. Verlag A. Weichert. 272 S,

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Mathematik.

Mathematische Schulbücher.

Die letzte Reform im mathematischen Unterricht hat bis jetzt in dem Rechenunterricht der höheren Schulen nicht in dem Maße Eingang gefunden, als man es von einem Fach erwarten sollte, das als nicht zu unterschätzendes Sonderziel: die Vorbereitung auf den Arithmetikunterricht zu erstreben hat. Es ist daher sehr zu begrüßen, daß in letzter Zeit einige ganz neue Rechenbücher entstanden sind, die mit aller Entschiedenheit Front gegen die Phantasieaufgaben machen, und die die reichhaltigen Beziehungen der Rechenmaterie zu den Aufgaben des Lebens, zur Bürgerkunde, wie zur Kultur überhaupt in Beispielen, die der realen Wirklichkeit entnommen sind, in den Unterricht hineinziehen. Neben diesen neuen Gesichtspunkten sucht man durch Rechenkunststücke und Rechenscherze, durch Rückblicke in den Werdegang des Rechenwesens, durch Anschauungsmittel mannigfachster Art, durch graphische Darstellungen und dergleichen mehr reges Leben in den toten Zahlenkram zu bringen.

Außer diesen didaktischen Neuerungen waren auch methodische durchaus notwendig und erwünscht. Und so finden wir denn auch manchen wertvollen Wink wie im Chorsprechen oder die Anregung zur Selbstbetätigung im Bilden neuer Aufgaben. Dieses letzte Moment ist besonders glücklich eingeführt in dem Rechenbuche von:

F. Pahl und **H. Hermanns**, Vorschule der Zahlenlehre. Erstes Heft. 72 S. (Sexta). 80 Pf. Zweites Heft, 79 S. (Quinta). 80 Pf. Drittes Heft, 105 S. 1 M. Leipzig 1915. Quelle u. Meyer.

Die Aufgaben dieser Bändchen sind kurz, klar und präzis, und sie weisen die oben gekennzeichneten Vorzüge auf. Von der Potenzlehre wird mit Recht schon sehr früh Gebrauch gemacht. An allen Orten treten die Praktiker hervor, nur darin wird man den Verfassern nicht ganz zustimmen, daß sie z. B. beim Heben und anderen Beispielen Zahlen durchstreichen lassen. Das Durchstreichen im Reinheft ist an sich etwas Unästhetisches, das zudem unvorteilhaft auf die Übersichtlichkeit der Rechnung wirkt. Man wird sich mehr und mehr dem Rechenmethodiker Bochow anschließen, der solches „Gemetzel" grundsätzlich bekämpft. — Jedem Heftchen ist

ein Anhang beigegeben, der wichtige Tabellen, Zahlenreihen, die dem Gedächtnis einzuprägen sind, und auch wertvolle Regeln in übersichtlicher Zusammenstellung enthält. Einige wenige gerade nicht sinnverwirrend wirkende Druckfehler sind stehen geblieben.

Wir zweifeln nicht, daß dieses Rechenwerk, das so reich an neuen und schönen Gedanken ist, Schule machen wird.

Ein zweites Rechenbuch, das ebenfalls ganz modern im obigen Sinne ist, liegt mir vor:

P. B. Fischer, Rechenbuch für höhere Knabenschulen. Leipzig 1916. G. B. Teubner. 220 S. 2,20 M.

Diese Arbeit gehört dem von Herrn Oberrealschuldirektor Dr. W. Lietzmann-Jena herausgegebenen mathematischen Unterrichtswerk an, dessen Grundstock die Reformausgabe des Bardey bildet. Das Buch ist nach den Grundsätzen verfaßt, die Lietzmann in seiner produktiven Schriftstellerei wiederholt entwickelt hat, und die er nun in einer großen zweibändigen Methodik des mathematischen Unterrichts, die als Band 6 der Norrenbergschen Methodischen Handbücher erscheint, systematisch von höherer Warte aus zusammenstellt. Dies allein bürgt schon dafür, daß eine gediegene Arbeit geschaffen ist, die man mit gutem Vorteil dem Unterricht zu Grunde legen kann. Zudem fußt das Rechenbuch auf einer 14-jährigen Unterrichtspraxis und ist daher gut und gründlich durchgearbeitet.

Auch der Preis ist recht niedrig. Aber mir scheint, als ob man beim Drucksatz doch ein wenig sparsam vorgegangen sei. Das äußert sich insofern nicht günstig, als jede Aufgabe, die aus mehreren Teilen besteht, zusammenhängend gedruckt wurde, wodurch Aufgaben von $^1/_3$ oder $^1/_2$ Seiten keine Seltenheit sind. Nach meinem Dafürhalten schreckt der Schüler vor solchen „Bandwürmern" zurück. Bei einem Neudruck läßt sich dieser Mangel wohl leicht beseitigen.

Das Buch, das außerdem noch in drei Heften erschienen ist, wird sicherlich dazu beitragen, daß der Rechenunterricht der höheren Schulen neue Formen annimmt.

W. Lietzmann, Geometrische Aufgabensammlung. Ausgabe A: für Gymnasien. Unterstufe. Leipzig 1916. B. G. Teubner. 173 S. Geb. 2 M.

E. Bardeys, Aufgabensammlung für Arithmetik, Algebra und Analysis. Reformausgabe A: für Gymnasien. Unterstufe. Bearbeitet von W. Lietzmann. 2. Aufl. Leipzig 1916. B. G. Teubner. 202 S. Geb. 1,90 M.

Die geometrische Aufgabensammlung für Gymnasien ist nur eine gekürzte Ausgabe der für Realanstalten, die bereits in dieser Zeitschrift besprochen worden ist. Es hieße nur Gesagtes wiederholen, wollte man diese Ausgabe nochmals ausführlich besprechen.

Die Tatsache, daß Lietzmanns Reformausgabe für Gymnasien von der alten Aufgabensammlung von Bardey in der kurzen Zeit von drei Jahren eine zweite Auflage erlebte, spricht wohl dafür, daß sie guten Eingang gefunden hat. Es haften ihr alle die Vorzüge an, die pädagogische Arbeiten, die aus Lietzmanns Feder fließen, besitzen.

Behrendsen-Götting, Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen. Unterstufe, Ausgabe B für Realanstalten. 3. Aufl. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 350 S. Geb. 3,20 M. Oberstufe, Ausgabe B für Realanstalten. 2. Aufl. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 404 S. Geb. 4 M.

Bei den Neuauflagen dieses Unterrichtswerkes der Mathematik hat man insofern eine einschneidende aber wohl notwendige Änderung vorgenommen, als die Lehre von den Logarithmen und der erste Teil der Trigonometrie von der Oberstufe in die Unterstufe übernommen wurde, wodurch das Volumen des ersten Bandes stärker, der des zweiten schwächer geworden ist. Bei aller Anerkennung gewisser Vorzüge dieses Werkes will es mir doch scheinen, daß der Abriß der Stereometrie der Unterstufe für Realanstalten nicht ausreiche. Auch in der Trigonometrie dürfte man im realistischen Unterricht im allgemeinen mit dem Kosinussatz nicht aufhören.

Sehr zu begrüßen ist, daß der Geodäsie ein besonderer Abschnitt gewidmet worden ist, hingegen ist sonst „der Stoff möglichst gekürzt und enger zusammengefaßt" worden. Auch die neue gründliche Durcharbeitung, von der die Verfasser im Vorwort sprechen, ist in dem Werke wahrzunehmen.

Schultz-Düsing, Leitfaden der Stereometrie für höhere technische Lehranstalten und zum Selbstunterricht nebst einer Sammlung von ausgerechneten Beispielen aus der Praxis. Essen ——. G. D. Baedeker. 108 S. Geh. 2 M.

Der Mathematiklehrer der höheren Schulen, der technische Aufgaben für die Stereometrie sucht, wird in diesem gut durchgearbeiteten Leitfaden manche Anregung finden. Daß jedoch die Technik nicht allzu tief in den mathematischen Unterricht eindringen kann, das zeigen gerade die Beispiele dieses Büchleins, die dem Laien wegen des Mangels rein technischer Bildung oft schwer, manchmal gar nicht verständlich sind. Wir müssen uns eben auch nach dieser Richtung mit dem für die Allgemeinbildung Notwendigen begnügen.

Andere mathematische Werke.

L. Bieberbach, Einführung in die konforme Abbildung. Sammlung Göschen. Mit 44 Figuren im Text. 142 S. Berlin ——. G. J. Göschen. Geb. 90 Pf.

Die Theorie der winkeltreuen Abbildung hat in den letzten 10—15 Jahren eine recht segensreiche Entwicklung erfahren. Anschließend an die berühmten Arbeiten von Klein, Schwarz und Poincaré haben jüngere Gelehrte wie Caratheodory, Koebe und auch der Verfasser dieses Büchleins an dem weiteren

Ausbau dieser Disziplin so fruchtbringend teilgenommen, daß sie, die aus potentialtheoretischen Betrachtungen ehedem hervorging, heute Selbständigkeit besitzt und rein aus funktionentheoretischen Grundsätzen entwickelt zu werden vermag.

Trotz der Schwierigkeit der Materie, die sich in den Sphären der mehrdeutigen und der Gruppen von Funktionen (automorphe Funktionen) bewegt, wird die in diesem Bändchen gegebene Darstellung dem mit den Grundzügen der allgemeinen Funktionentheorie Vertrauten kaum Mühe in der Lektüre bereiten. Dabei beschränkt sich der Verfasser keineswegs auf die leicht verständlicheren Gebiete, sondern er führt an vielen Stellen in den Geist ein, der augenblicklich in der Werkstatt unserer Funktionentheoretiker herrscht, wobei die wichtigsten Literaturverweise nicht fehlen. Den Höhepunkt bildet der fünfte Abschnitt, in dem das Uniformisierungsproblem, das wohl in der Jetztzeit die mathematischen Geister am meisten bewegt, in den Grundgedanken so charakterisiert wird, daß der Weg zu den einschlägigen Originalarbeiten geebnet ist. Während nun dieser Teil die Funktion aus vorgegebenen Abschnitten die Eigenschaften finden lehrt, werden in den ersten vier Abschnitten die Eigenschaften der konformen Abbildung gegebener Funktionen entwickelt. Der sechste und letzte Abschnitt wirft noch einen Blick auf die erste Randwertaufgabe der Potentialtheorie, die früher bei Betrachtungen über die Konformität von Abbildungen in den Vordergrund stand.

Wer sich einen gründlichen Einblick in das Gebiet der winkeltreuen Abbildungen verschaffen will, der greife zu diesem Bändchen. Es wird ihm Stunden hohen Genusses bieten und ihm zeigen — liegen die Studienjahre hinter ihm —, daß dieser Zweig der mathematischen Wissenschaft an Schönheit nur gewonnen, an Gedankentiefe zugenommen hat.

F. Dingeldey, Analytische Geometrie der Kegelschnitte von George Salmon, nach der freien Bearbeitung von W. Fiedler. Erster Teil; achte Auflage. Vorwort und Inhaltsverzeichnis XXX S. Text 452 S. Leipzig 1915. B. G. Teubner. Geb. 12 M.

Unter der Hand des neuen Bearbeiters hat der erste Band dieses altbewährten Werkes der analytischen Geometrie einige wenn auch nicht einschneidende Verbesserungen erfahren. Die Lehre von den Determinanten, die bis jetzt fehlte, wurde an den geeigneten Stellen eingeflochten; ferner wurden einige Abschnitte wie über Pol und Polare u. s. f. vollständig umgearbeitet. Schließlich wurden ganz neu Sätze über zwei Kreise, das Kreisnetz und das Taktionsproblem des Apollonius aufgenommen, wobei sich der Herausgeber der Unterstützung von Herrn Geh. Hofrat Professor Dr. K. Rohn erfreuen durfte. Als recht wertvoll ist auch die präzisere Gestaltung des Textes und der Ausbau des Literaturnachweises anzusehen.

Das Buch, das sich bei Lehrern und Studierenden eines besonders guten Rufes erfreut, bedarf wohl kaum einer neuen Empfehlung.

Teubners Leitfäden für den mathematischen und technischen Schulunterricht.

R. Fricke, Analytische Geometrie. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 135 S. Geb. 2,80 M.

Auf den engen Raum von 135 Seiten hat der in mathematischen Kreisen rühmlichst bekannte Verfasser an der Technischen Hochschule zu Braunschweig die gesamte Lehre von der analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes zur Darstellung gebracht. Trotzdem der Text durch zahlreiche Figuren ausgeschmückt worden ist, kann dieses Buch weniger als ein Lernbuch zur Einführung angesehen werden, denn es werden darin nur die Theorien entwickelt, während die Erläuterungen an Beispielen und die Vertiefungsmöglichkeiten durch Aufgaben ganz und gar fehlen. Hingegen erscheint dieses Büchlein zur Wiederholung und zur Vorbereitung zum Examen durchaus geeignet, wie überhaupt derjenige, der den Stoff schon kennt, aus der korrekten, knappen Darbietung viel lernen kann. Der Anwendung der analytischen Geometrie auf technische Mechanismen ist ein besonderer Abschnitt gewidmet, auf den eigens hingewiesen sei.

Sammlung mathematisch-physikalischer Lehrbücher herausgegeben von E. Jahnke. Band 18.

C. Runge, Graphische Methoden mit 94 Figuren im Text. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 142 S. Geh. 4,40 M., geb. 5 M.

Die Geschichte dieses Büchleins ist nicht ohne Interesse. Im Jahre 1909/10 war der Verfasser als Austauschprofessor an der Columbia Universität in New York tätig, wo er im engsten Anschluß an die von ihm in Deutschland eingeführte Laboratoriumsmethode Vorlesungen über graphische Darstellungen funktionaler Beziehungen hielt, ein Gebiet, das gerade ihm die systematische Ausgestaltung verdankt. Diese Vorlesungen erschienen zuerst in der Serie der Columbia University und liegen nunmehr in einer deutschen Übersetzung vor.

Der Inhalt zerfällt in drei Teile. Im ersten Teil werden die einfachen Methoden des graphischen Rechnens mit reellen und komplexen Zahlen eingeführt, denen im zweiten Kapitel die bildliche Behandlung der Funktionen mit einer, zwei, drei und vier Variabeln und das Prinzip des Rechenschiebers folgen, während im letzten Abschnitt die Verwendbarkeit der graphischen Methoden zum Differentieren, Integrieren und zum Auflösen der Differentialgleichungen erster und zweiter Ordnung auseinandergesetzt wurden.

Seitdem die Bilder der Funktionen im mathematischen Unterricht eine zentrale Stellung zugewiesen erhalten haben, müssen die Lehrer der Mathematik diesem Gegenstand ganz besonders ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Gerade dieses Buch, in dem voll aus dem Vollen geschöpft ist, können wir denen dringend empfehlen, die einen Einblick in die Vielseitigkeit der graphischen Methoden erhalten wollen.

Es muß jedoch bedauert werden, daß die Darstellung sich nur auf Erläuterungsbeispiele beschränkt. Die Ansicht des Verfassers, daß die Anwendungen „sich aber so zahlreich auf allen Gebieten mathematischen

Denkens" finden, „daß man eine Sammlung von Aufgaben entbehren kann" mag wohl von dem gelten, der in dem Stoff steht, der Neuling aber dürfte in diesem Buche die Aufgaben vermissen.

Betzdorf/Sieg. G. Wolff.

Geographisches.

Max Friederichsen, Methodischer Atlas zur Länderkunde von Europa. 2. Lieferung Die Nordseeländer und Frankreich. 6 Tafeln folio zu je 8 Kärtchen. Hannover und Leipzig 1915. Hahnsche Buchhandlung. 3 M.

Auch die vorliegende zweite Lieferung macht äußerlich einen sehr guten Eindruck und ist vorzüglich durchgearbeitet. Die Nordseeländer, d. h. Großbritannien, Belgien und Holland nebst Küstenstreifen von Frankreich, Deutschland und Skandinavien, werden auf der ersten Tafel zunächst geologisch, morphologisch-tektonisch und nach der verschiedenen Widerstandsfähigkeit der Gesteinsarten in wundervoll klarer Zeichnung 1:15 Millionen dargestellt; auch die folgende vertikale Schichtung von Landhöhen und Meerestiefen und die Abdachungsverhältnisse zeigen den Verfasser, Dr. K. Seick, wieder als Meister der Kleinmalerei; die einfache Gliederung der Klima- und Landschaftsgebiete und die Verteilung des Kultur- und Ödlandes mit den vielen kleinen Wäldern und Parks schließt die Tafel ab. Eine zweite Tafel bietet acht Kärtchen zur Klima- und Wetterkunde; unter ihnen ist besonders die Verteilung der Feuchtigkeit über das Jahr sehr hübsch. Die dritte Tafel schildert die Völker und Sprachen, die britischen überseeischen Besitzungen vom Jahre 1914 und die Bevölkerungsdichte. Sehr lehrreich sind die vier letzten Kartenbildchen: die Betrachtung des unter den Pflug genommenen Gebietes mindert die hohe Auffassung, die man aus den vorhergehenden Karten gewonnen hat, sehr herab; der Vergleich der britischen Industrie mit den benachbarten festländischen Mittelpunkten des Gewerbes läßt erkennen, wie der Vorsprung sich mindert, den die Engländer vor uns hatten; die Übersicht über die Steinkohlenfelder, Wasserwege, Eisenbahnen und Schiffahrtstraßen gibt ein eindrucksvolles Bild dessen, was das Land bietet und was der Mensch geleistet hat.

Ungefähr in derselben Weise ist Frankreich auf drei Tafeln behandelt, nur ist bei der Meteorologie anstatt der Verteilung der Feuchtigkeit diejenige von Frost und Hitze hervorgehoben und bei der Landeskultur die Landwirtschaft und Viehzucht sowie der Weinbau dargestellt worden.

Ein ausgiebiges Verzeichnis der benutzten Quellen befindet sich auf dem Umschlage und verstärkt den großen Eindruck noch, den man von der gewaltigen wissenschaftlichen Leistung des Kartenwerkes gewinnt.

Alfred Egerer, Kartenlesen, Einführung in das Verständnis topographischer Karten. Herausgegeben vom Württembergischen Schwarzwaldverein. Stuttgart 1914. A. Bonz Erben. 96 S. 8°. 56 Figuren, 1 farbige Kartenbeilage. 1,20 M.

Ein hervorragender Fachmann auf dem Gebiete der Topographie hat es unternommen, für die weitesten Kreise eine Einführung in das Studium und Verständnis topographischer Karten zu verfassen. Er geht dabei sehr gründlich zu Werke und beginnt bei den kleinsten, scheinbar wertlosen Kleinigkeiten. Aber darin liegt gerade die Stärke des Buches, daß von Grund auf alles besprochen und erläutert wird. Dazu kommt noch, daß alle durch das Wort erklärten Begriffe durch besondere Figuren im Texte veranschaulicht werden, die zum größten Teile den amtlichen Kartenwerken der deutschen Staaten entlehnt sind. So erhält man eine gründliche und vielseitige Übersicht über alles, was auf einer Karte steht, und über die vielen Angaben und Mitteilungen, die aus einer Karte herausgelesen werden können. An die zahlreichen praktischen Beispiele schließt sich eine Anleitung über die Verwendung von Karte und Kompaß im Gelände, eine Belehrung über den Umdruck von Karten und sogar noch ein Ratgeber beim Ankauf von Karten. Eine Übersicht der wichtigsten Kartenwerke Mitteleuropas schließt das ganz vortreffliche Werk ab, das seine Aufgabe, Gelegenheitswanderer und solche, die ihr Beruf hinausführt, in das Kartenlesen einzuweihen, mustergültig löst. Infolge Verwendung eines ausgezeichneten Papieres sind die sämtlichen Figuren tadellos klar und deutlich ausgeprägt.

Davis, W. M. und **Braun, G.**, Grundzüge der Physiogeographie, II. Morphologie. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. 2. Auflage. X und 226 S. 8°. 94 Abbildungen, 1 Tafel. Geb. 5 M.

Von den Grundzügen der Physiogeographie ist nunmehr auch der zweite Teil in zweiter Auflage erschienen. Er enthält die Morphologie und ist von Braun allein ausgearbeitet, beziehungsweise verändert worden. Der Band ist nicht nur zum Gebrauch beim Studium gedacht, sondern soll auch auf geologischen Ausflügen verwendet werden können und hat infolgedessen einen geringen Umfang und ein handliches Format, so daß er bequem mitgeführt werden kann. Was den Inhalt angeht, so soll rühmend hervorgehoben werden, daß die deutschen Landschaften nach Möglichkeit als Beispiele der morphologischen Verhältnisse herangezogen worden sind und man aus dem Buche eine Geologie des deutschen Landes herauslesen kann. Sachlich bietet das Werk eine Entstehungsgeschichte der Formen unserer Erdoberfläche; die einzelnen Stufen der Entwicklung, die durch die Veränderung des Klimas oder durch die Verschiebungen in der Erdrinde hervorgerufenen Verschiedenheiten der Ausbildung werden genau untersucht und zeigen schließlich eine Reihe von Einzelbildern, die sich lückenlos zu der Lebensgeschichte unseres Erdenantlitzes zusammenfügen. Der Text wird durch viele Bilder und die bekannten eigenartigen Diagramme gut veranschaulicht.

Kein Geologe und kein Geograph wird an dieser Morphologie vorübergehen können, ohne sich in ihre Anschauungen hineinzuleben. Die Wissenschaft wird sich mit den neuen Auffassungen bis zu einem gewissen Grade vertraut machen müssen, aber hoffentlich wird es den Vertretern der deutschen Erdkunde gelingen, die vielen neuen Namen von uns fernzuhalten,

denn — das ist ein schlimmer Fehler des sonst so vortrefflichen und anregenden Buches — gegen den Geist der deutschen Sprache sündigt es mit seinen vielen vom Auslande übernommenen Fremdwörtern in einer geradezu unverantwortlichen Weise, was umso mehr auffällt, als es sich sonst doch bemüht, den Anforderungen der Deutschen gerecht zu werden.

Ziesemer, Mathematische Erdkunde, bearbeitet von E. Hamanke. Breslau 1915. Ferdinand Hirt. 7. Auflage. 60 S. 8°. 54 Figuren. Kart. 1 M.

Für die oberen Klassen der höheren Schulen und entsprechende Bildungsstufen ist der kleine Leitfaden von Ziesemer bestimmt, der in der vorliegenden Bearbeitung von Hamanke hauptsächlich daraufhin neu bearbeitet worden ist, daß geophysikalische Abschnitte ausgeschaltet wurden, um für eine Erweiterung und Vertiefung der mathematischen Erdkunde Platz zu gewinnen. Überflüssige Namen und Zahlen sind mit Geschick vermieden worden, und auch sonst kann man mit der Auswahl der Einzelheiten, über die sich selbstverständlich streiten läßt, zufrieden sein. Die Anordnung behandelt in sinngemäßem Zusammenhange zunächst die Orientierung an der Himmelskugel, die tägliche Bewegung der Sonne und Sterne und ihre Lagebestimmung, dann die Gestalt und Größe der Erde und die Entstehung der Tageszeiten, darauf die Revolution der Erde, die Jahreszeiten und Zeitrechnungen. Ein besonderer Abschnitt ist den Gestirnen gewidmet, wobei man die neueren Hypothesen über die Entstehung der Weltkörper vermißt. Eine kurze Erörterung der Kartenentwürfe bildet den Schluß des klaren, zweckentsprechenden und bei guter Ausstattung preiswerten Büchleins.

P. Stange, Landeskunde von Chile (Republica de Chile). Berlin und Leipzig 1914. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 116 S. Klein-8°. 3 Figuren, 16 Tafeln, 1 Karte in Lithographie. Geb. 0,90 M.

Ein tüchtiger Geograph und durch langen Aufenthalt in Chile besonders befähigter Fachmann hat diese kleine Landeskunde von Chile geschrieben, die unter allen Umständen zur rechten Zeit kommt, denn die Beziehungen zwischen Deutschland und Südamerika sind alt und werden hoffentlich immer noch inniger werden. Das Buch bespricht zunächst Chile als Ganzes, und zwar beginnt es mit der staatlichen Entwicklung und Abgrenzung, geht dann zu den Bodenerhebungen über, wobei die neueren Forschungen verwendet werden, und erläutert die geologische Entstehung, namentlich die Erdbeben und die vulkanischen Erscheinungen. Die fließenden Gewässer, die Meeresstraßen und Seen werden eingehend besprochen. Die Klimaprovinzen mit ihren scharfen Gegensätzen zwischen Trocken- und Regengebieten führen hinüber zur Beschreibung des mannigfachen Pflanzenwuchses. Die Tierwelt wird kurz abgehandelt, umso gründlicher werden die Zusammensetzung der Völker, ihre Lebensweise, Wirtschaft, Viehzucht, Handel, Verkehr und Kultur gewürdigt. Eine eingehende Schilderung der einzelnen Landschaften nimmt den Schluß des Buches ein, das sich durch ein ausführliches Ver-

zeichnis der Quellenschriften auszeichnet. Eine Karte, eine Reihe zweckmäßig ausgewählter Lichtbilder und ein Sachverzeichnis sind dem empfehlenswerten Werkchen beigegeben.

Mayrhofer, Johannes, Spanien. Reisebilder. Freiburg o. J. Herdersche Verlagshandlung. XI und 257 S. 8°. mit 17 Bildern und einer Karte. Geb. 4,20 M.

Die in der Sammlung „Aus aller Welt" erschienenen Reisebilder wollen, wie das Vorwort sagt, nur demjenigen dienen, der eine Reise nach Spanien machen möchte, um die Herrlichkeiten der Natur und Kunst oder das südländisch-heitere Volksleben zu genießen, aber keine rein geographische oder kunstgeschichtliche Wissenschaft bieten. So ist es denn ein bequem zu lesendes Wanderbuch, das eine Wallfahrt zu allen kirchlich bedeutsamen Plätzen und Stätten Spaniens schildert und am liebsten bei kirchlichen Festen und Schaustellungen, bei kirchlichen Gebäuden und Kunstgegenständen, vor kirchlichen Erinnerungen aller Art verweilt. In dieser Beziehung entrollt der Verfasser ein reiches und buntes Gemälde des spanischen Landes und Volkes, für das er sich so begeistert, daß er sogar die weniger angenehmen Seiten, wie die Stierkämpfe und die Inquisition, warm verteidigt. Eigentlich geographische Bemerkungen findet man äußerst selten, selbst dort nicht, wo man sie nach der Überschrift des Abschnittes erwarten könnte.

M. Schmalzer, Das Königreich Sachsen. Geographisches Lehr- und Übungsbuch. Leipzig 1915. Quelle u. Meyer. V und 192 S. 8°. Farbige Tafeln und Federzeichnungen von P. Preißler und W. Müller. In Leinen geb. 2,20 M.

Das Werk ist zwar als geographisches Lehr- und Übungsbuch für sächsische Lehrerinnenseminare geschrieben, ist aber so eigenartig und bietet soviel Vorzügliches, daß wir es nicht unbeachtet lassen können, sondern auch weitere Kreise auf diese schöne Heimatkunde von Sachsen aufmerksam machen, sei es, daß jemand sich selbständig weiterbilden, sei es, daß ein Lehrer es als Hilfsbuch für seinen Unterricht benutzen will. Es führt zunächst in die Übersichtskarten ein, um die Raumformen kennen zu lernen, denn das beste Mittel zum Studium und zum selbständigen Erlangen der Kenntnis einer Ländereinheit ist nächst der Wanderung mit Ranzen und Stab das Durchdenken der Karte. Aus den Raumformen werden die Lebensformen gewonnen, die Lage- und Raumverhältnisse werden aus den Ländereinheiten des sächsischen Berglandes und des sächsischen Tieflandes hergeleitet. Dabei geht das Buch meist von dem geologischen Bau aus und vergleicht damit die Formen des Geländes, wobei die neueren Ergebnisse der physiogeographischen Arbeiten von Penck und Davis verwendet werden. Wie das Klima den Boden mit Pflanzen umkleidet und der Mensch die Erde zum Schauplatz seiner Arbeit macht, wie die Volksdichte langsamer oder schneller zunimmt, wie die Siedelungen aus verschiedenen Gründen abweichende Formen annehmen, wie die Verkehrswege sich von Ort zu Ort ziehen, wie Land- und Forstwirt-

schaft und die mannigfachsten Industrien sich entwickeln, kurz allerlei wirtschaftsgeographische, volkswirtschaftliche, volkskundliche und staatsbürgerliche Fragen werden eingehend behandelt. Hierbei zeigt das Buch einen großen didaktischen Vorzug, indem es mit unleugbarem Geschick den Schüler veranlaßt, Aufgaben zu durchdenken und zeichnerisch oder rechnerisch, sogar mit dem Modellierbogen zu lösen, und ihn auf diese Art in die geographische, statistische und nationalökonomische Arbeitsweise einführt. Fügen wir hinzu, daß die gedankenmäßige Veranschaulichung durch eine große Zahl von künstlerischen Federzeichnungen, von Bildern, Karten, Tabellen, Profilen, Blockdiagrammen, sogar Musterblättern für Beobachtungen und statistische Aufzeichnungen unterstützt wird, so haben wir eine schwache Übersicht dessen, was der Verfasser mit Hilfe eines ganzen Stabes der verschiedensten Fachleute und was der Verlag durch eine ungemein reichhaltige Ausstattung des Buches geleistet haben. Der Preis ist in Anbetracht des gebotenen Stoffes niedrig. Es ist ein Heimatbuch im besten Sinne des Wortes, vom modernen Geiste durchweht, belehrend und anregend für Jedermann.

Essen. Victor Steinecke.

---

b) Einzelbesprechungen.

Messer, August, Geschichte der Philosophie im Altertum und Mittelalter. Zweite, verbesserte Auf.age. Leipzig, 1916. Verlag von Quelle u. Meyer („Wissenschaft und Bildung" Nr. 107). 156 S. In Leinenband 1,25 M.

Das Büchlein ist für diejenigen Leser geschrieben, die noch einer ersten Einführung in die Geschichte der alten und mittelalterlichen Philosophie verlangen. Es ist klar und verständlich abgefaßt, und regt durch unaufdringlich eingestreute Kritik auch zu eigenem Nachdenken an. Es belehrt, ohne trocken zu sein. Auch die Stoffverteilung ist angemessen: fünf Kapitel fallen auf die antike, zwei auf die mittelalterliche Philosophie. Die Weglassung „alles irgendwie Entbehrlichen" gibt Raum, das Wesentliche etwas ausführlicher behandeln zu können. Die Darstellung ist durchaus sachlich, auch in der Behandlung der Patristik und Scholastik keine Seite irgendwie verletzend; die antike Philosophie wird bis zu Plotin, die mitteralterliche bis zum Beginn des Humanismus geführt. Die antiken Namen sowie die dem Griechischen entnommenen Kunstausdrücke (t. t.) werden für den nicht Griechisch verstehenden Leser in deutschen bzw. lateinischen Lettern, mit Akzent versehen, wiedergegeben und an ihrer Stelle faßlich erklärt. Dabei sind uns jedoch einige kleine Unregelmäßigkeiten bzw. auch Unrichtigkeiten aufgefallen. Philius statt Phlius (S. 102) mag ein Druckfehler sein, aber es muß heißen: Euthyphron statt Eutyphron (S. 53); Phaidon oder Phädo, aber nicht Phädon (S. 54); S. 103 ist Zeile 2 oben von Tropoi, Zeile 3 von Tropus die Rede; „banausisch" (bei Plato S. 69, und wieder Aristoteles S. 86) bedeutet nicht „schmutzig", sondern „handwerksmäßig"; Ataraxie (S. 100)

eigentlich = Unerschütterlichkeit. Wenn die Pythagoreer einem Orden verglichen werden sollen, so kämen doch eher die Freimaurer oder die Illuminaten des 18. Jahrhunderts in Betracht als die „mittelalterlichen Ritterorden" (S. 13). Demokrits Ethik (S. 33) hätten wir gerne etwas näher ausgeführt gesehen. Lukrez erscheint uns, im Gegensatz zu den übrigen Epikureern, eher als schwermütig denn als „heiter" (S. 99). Der religiöse Zug der späteren Stoiker (Epiktet, Seneka) wird zwar S. 92 und 97 in einer Zeile erwähnt, aber nicht ausgeführt, was doch wenigstens mit einigen Strichen hätte geschehen können. Noch mehr vermissen wir, zumal da Pöhlmanns Werk in der Literaturübersicht genannt wird, eine Berücksichtigung der antiken Sozialphilosophie. Der Hauptinhalt von Platos Politeia wird zwar wiedergegeben, aber auch hier der Unterschied vom modernen Sozialismus nicht berücksichtigt, andere interessante Sozialphilosophen (vgl. in meiner Gesch. d. Philosophie I, S. 68f.) nicht genannt. Unter den „bedeutsamsten allgemeinen Darstellungen" (S. 151) findet sich weder Eduard Zellers großes Werk noch sein Grundriß erwähnt; wenn Deussens, „Philosophie der Griechen" genannt wurde, hätte auch dessen „Philosophie des Mittelalters" (1915) zitiert werden sollen. Die zweite Auflage bekennt sich als besonders gefördert durch Paul Natorps Platowerk, schließt sich aber nicht dessen „logischer", sondern der „herkömmlichen", „metaphysischen" Interpretation der platonischen Ideenlehre an; der erste Begründer der neuen Auffassung, Hermann Cohen, wird nicht genannt.

Doch wir bekennen gern, daß alle diese verhältnismäßig geringfügigen Ausstellungen dem Werte des Ganzen durchaus keinen Eintrag tun. Zur ersten Einführung in die griechische und damit in die Philosophie überhaupt ist dies Bändchen der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" durchaus zu empfehlen, und auch die Hauptgestalten der mittelalterlichen Philosophie, insbesondere Augustin und Thomas von Aquino, treten lebendig und in gerechter, sachlicher Schilderung hervor.

Friedrich Ueberwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie. Vierter Teil. Das neunzehnte Jahrhundert und die Gegenwart. Elfte, mit einem Philosophen-Register versehene Auflage. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Konstantin Oesterreich, Privatdozent an der Universität Tübingen. Berlin 1916. E. S. Mittler und Sohn. XVI und 910 S. 15 M., geb. 17,50 M.

Endlich, nach einem Zeitraum von nicht weniger als zehn Jahren gegenüber der vorigen (10.) Auflage, ist nunmehr auch der mit besonderer Spannung erwartete, weil das neunzehnte Jahrhundert und die Gegenwart behandelnde, vierte und letzte Band des Überwegschen Grundrisses in Neubearbeitung erschienen. Die Länge dieses Zwischenraums kann diejenigen nicht wundern, die sich die Schwierigkeiten des Unternehmens klar machen; welche es wohl auch herbeigeführt haben, daß mitten in dieser Zeit die Person des neuen Bearbeiters wechselte.

Mißlich ist schon der Umstand, daß nur die erste Hälfte des 910 Seiten

umfassenden Bandes, welche die deutsche Philosophie behandelt, nebst der im Anhang folgenden Bibliographie dazu, von der Hand des deutschen Neubearbeiters herrührt; während die Darstellung der Philosophie der zahlreichen „Auslandsländer", wie bisher, Gelehrten der betreffenden Nationen anvertraut geblieben ist, die natürlich unter sich wieder im Standpunkt nicht übereinstimmen: ein bei dem Charakter des Überweg allerdings kaum zu vermeidender Übelstand.

Daß eine neue, frische Kraft die Darstellung der deutschen Philosophie seit 1800 oder, wie der Verfasser richtiger sagt, 1794 (dem Erscheinungsjahr von Fichtes Wissenschaftslehre) bis zur Gegenwart in die Hand genommen hat, tritt sozusagen auf jeder Seite hervor. Schon die neue Dreiteilung des umfangreichen Stoffes (statt der bisherigen Zweiteilung) in: 1. Zeit der spekulativen Systeme (bis 1831), 2. Philosophie in der Mitte des 19. Jahrhunderts (1831—70) und 3. Wiedergeburt des philosophischen Denkens (seit 1870) ist durchaus zweckmäßig. Besonders anzuerkennen sind die zusammenfassenden Schilderungen der Gesamtepoche (§ 1) wie ihrer einzelnen Zeitabschnitte (§ 2, 16 und 26) wegen ihrer Klarheit und Schärfe, wenn ich auch inhaltlich nicht immer mit dem Verfasser übereinzustimmen vermag. Und ebenso werden auch die Einzeldenker, mögen sie den verschiedensten Richtungen angehören: Fichte und Hegel wie Haeckel und Darwin, Hartmann und Wundt wie Cohen und Husserl, in den meisten Fällen sowohl lebensvoller wie auch umfassender charakterisiert, als in den früheren Auflagen. Auch die Anordnung des Stoffes ist vielfach übersichtlicher geworden, desgleichen die Eingliederung der einzelnen Philosophen. Wenn Österreich freilich meint, seine Darstellung des Neukritizismus biete die „erste" eingehende „Gesamtübersicht" (S. IX) über diese Bewegung, so kennt er meine (allerdings naturgemäß kürzere) Geschichte der Philosophie nicht; auch faßt er Erscheinungen wie den „Relativismus" Simmels darunter, mit denen der Neukritizismus ebenso wenig zu tun hat, wie Natorp (S. 384) mit Bergsons Modephilosophie. Einige Paragraphen wie die über Fries, Wilhelm von Humboldt und Bolzano sind ganz neu hinzugefügt worden, ohne daß bei letzterem, auf den übrigens nicht erst Husserl (S. 159), sondern schon Cohen aufmerksam gemacht hat, solche Ausführlichkeit (S. 159—170) nötig gewesen wäre. Im zweiten Gesamtabschnitt ist fast völlig neu die Darstellung der Junghegelianer, des Materialismus, Fechners und Lotzes. Vor allem aber ist die „Philosophie der Gegenwart" beinahe ganz und gar umgeschrieben bzw. neu verfaßt.

Man muß in der Tat eine gewaltige Hochachtung vor der Arbeitsleistung des Tübinger Privatdozenten empfinden, zumal wenn seine Bearbeitung, was wir allerdings kaum für menschenmöglich halten, „mit wenigen, unwesentlichen (die Schellingsche Schule betreffenden) Ausnahmen" wirklich „stets (!) auf Grund der Werke der behandelten Denker selbst" erfolgt sein, d. h. auf der Lektüre Hunderter von Philosophen mit ihren Tausenden von Schriften beruhen sollte. Dazu sind die neuesten Publikationen und Forschungen über die behandelten Denker, soviel wir sehen konnten, ausgiebig berücksichtigt. Auch über die Entwicklungen bestimmter Einzelfächer, wie der

Psychologie und der Logik, innerhalb der heutigen Philosophie werden gut orientierende Übersichten gegeben. So merkt man, namentlich in der „Philosophie der Gegenwart", im Ganzen wie im Einzelnen, auf Schritt und Tritt die Hand eines kundigen Neubearbeiters, dem überdies ebensoviel stilistische Gewandtheit[1]) wie philosophisches Urteil nachzurühmen ist.

Diese Vorzüge einer ausgeprägteren Subjektivität haben jedoch eine Schattenseite im Gefolge. Ich habe zwar im Vorwort zur ersten Auflage meiner eigenen Geschichte der Philosophie ausgeführt, daß eine farblose Objektivität und gänzliche Enthaltung vom eigenen Urteil für einen Philosophie-Historiker von ausgeprägter Persönlichkeit kaum möglich, ja nicht einmal wünschenswert sei. Und wenn der vorliegende Band bloß ein Buch Konstantin Oesterreichs wäre, so würde gegen solche subjektive Färbung grundsätzlich nichts einzuwenden sein. So aber will das Werk doch eine Neuauflage des altbekannten und gerade wegen seines unpersönlichen Charakters allgemein so hoch geschätzten und als unbedingt zuverlässiges, weil streng unparteiisches, Ergänzungs-, Quellen- und Nachschlagebuch benutzten „Ueberweg" sein. Gerade dieser Überweg-Charakter aber, der schon in dem kürzlich hier besprochenen dritten Bande der Neubearbeitung sich zu verwischen anfing, geht dem vorliegenden vierten — je mehr er sich der Gegenwart nähert, desto mehr — verloren. Das war gerade die Eigenheit des alten Ueberweg: er war so rein objektiv, daß man — abgesehen von einigen wenigen, dann aber auch erkenntlich unter den Text gesetzten, kritischen Anmerkungen (bes. über Kant) — seinen persönlichen Standpunkt gar nicht durchmerkte, der bekanntlich sogar den Fachgenossen erst nach seinem Tode durch die Mitteilungen seines Freundes F. A. Lange in dessen „Geschichte des Materialismus" bekannt geworden ist. Bei dem neuen Bearbeiter aber merkt man, ohne daß er selbst sich vielleicht dessen voll bewußt geworden ist, mindestens in der Darstellung der Zeitgenossen, deutlich Zu- und Abneigung. Das tritt nicht bloß in zahlreichen Einzelurteilen, sondern vor allem auch in der mehr oder minder ausführlichen Behandlung, in der Anführung der Literatur u. a. m. hervor.

Der Leser möge verzeihen, wenn ich — was sonst nicht meine Art ist — ein wenig ad hominem exemplifiziere. Ich habe nichts dagegen, wenn der Verfasser, der nach seinen eigenen, ziemlich ausführlich hervorgehobenen, bisherigen Arbeiten zu urteilen mehr psychologisch und logisch-metaphysisch als z. B. sozialphilosophisch interessiert ist, in seiner sonst dankenswert ausführlichen Bescprehung des Neukantianismus der sogenannten „Marburger

[1]) Höchstens wäre ein etwas sparsamerer Gebrauch von Fremdwörtern zu empfehlen; vgl. z. B. den Satz S. 10: „Was für den an gedankliche Präzision und Konsequenz Gewöhnten eine längere, auf das Sachliche gerichtete Beschäftigung mit den Idealisten in logischer Hinsicht so peinvoll macht, ist die Laxheit des Wortgebrauchs und die damit zusammenhängende unerträgliche Häufung fortgesetzter Äquivokationen". Wir bemerken dabei ausdrücklich, daß wir nicht zu denen gehören, die auf jedes Fremdwort in einem wissenschaftlichen Buche Jagd machen, und vor allem nicht zu denen, die erst durch den gegenwärtigen Krieg zur Entdeckung ihres deutschen Herzens in dieser Beziehung veranlaßt wurden.

Schule" (§ 40), Staudingers und meinen Standpunkt, der in der vorigen Auflage kurz auseinandergesetzt war, ganz verstümmelt, in dem einleitenden Haupttext (S. 378) unsere Namen überhaupt gestrichen hat; er behandelt ja auch bei Cohen und Natorp die Logik weit ausführlicher als die Ethik und Sozialphilosophie (welche letztere überhaupt durchweg bei ihm zu kurz kommt), und E. Cassirer eingehender als R. Stammler. Das liegt eben an seinen persönlichen philosophischen Interessen. Auffallender war mir, daß er unter der allgemeinen Literatur zur Geschichte der Philosophie des 19. Jahrhunderts auf drei enggedruckten Seiten (S. 765—768) zwar eine ganzeReihe unbedeutendster Einzeluntersuchungen (auch zwei aus seiner Feder), ja, noch dazu durch Sperrdruck hervorgehoben, so wertlose Elaborate wie das Buch des im 10. Bande der „Kantstudien" (S. 559f.) genügend an den Pranger gestellten Otto Siebert, oder bloße Hilfsleitfäden wie Falckenbergs kleinen Auszug aus seinem geschätzten größeren Werk anführt, dagegen meine Philosophiegeschichte, die gerade das 19. Jahrhundert und die Gegenwart besonders ausführlich behandelt, nicht etwa bloß nicht erwähnt, sondern ihre Erwähnung in der vorigen Auflage absichtlich gestrichen hat. Ich weiß nicht, ob ich mich irre; aber ich kann mich, zumal wenn ich sehe, daß auch sonst literarische Leistungen wie die Görlands und Staudingers nicht gewürdigt, das beste Buch über F. A. Lange von Gymnasialprofessor O. A. Ellissen in Einbeck sogar gestrichen wird, während der Standpunkt auch der unbedeutendsten Universitätsdozenten in der Regel eine ziemlich ausführliche Beleuchtung erfährt, der Empfindung nicht erwehren, daß mit ungleichem Maß gemessen wird.

Die Darstellung der Philosophie des Auslandes, deren Behandlung die kleinere Hälfte (S. 482—763) des Bandes einnimmt, ist, wie schon oben angedeutet und wie bisher, Gelehrten aus den jeweiligen Ländern anvertraut geblieben: auf England fallen (excl. Bibliographie) 87, auf Frankreich 62, Italien 34, Nordamerika 19, Schweden und Polen je 15 (!), Holland, Ungarn und Böhmen je 8, Dänemark und Rußland (!) je 7, Norwegen 4 Seiten usw. Zu den bisherigen Bearbeitern sind A. Leclère (Bern) mit einer Darstellung der Religionsphilosophie, Parodi (Paris) mit einer, immer noch ziemlich stiefmütterlichen, Behandlung der Sozialphilosophie Frankreichs hinzugekommen. Natürlich ist auch der englisch-nordamerikanische „Pragmatismus", der auf dem Heidelberger Philosophenkongreß von 1908 soviel Lärm machte, neu aufgetaucht. Im ganzen hat sich jedoch dieser Teil des Bandes sonst weniger verändert. Daß der Herausgeber an den Manuskripten seiner Mitarbeiter tüchtig gekürzt hat (wie übrigens auch an seinem eigenen, vgl. S. XI), ist nur zu loben. Auch die an manchen Stellen übersichtlichere Gliederung, bessere Präzisierung der Überschriften und der äußeren Anordnung ist wohl ihm zu verdanken. Andere Unregelmäßigkeiten sind durch den Kriegsausbruch veranlaßt worden, der die Verbindung mit einer Reihe von Mitarbeitern unterbrach und die Zusendung der Korrekturen wie die Einforderung von Nachträgen unmöglich machte. — Daß sich übrigens in der, wie in den übrigen Bänden, so auch in diesem jetzt in einen besonderen mehr als hundert enggedruckte

Seiten zählenden Anhang verwiesenen Bibliographie auch der deutschen Philosophie zahlreiche Ungleichheiten, Ungenauigkeiten und hier und da auch Unrichtigkeiten finden, ist verzeihlich; es widerstrebt uns jedoch, hier solche gegenüber der Gesamtleistung verhältnismäßig geringfügigen Ausstellungen zu machen.

Wir möchten lieber, gerade angesichts der heutigen Weltlage und des durch sie leider auch in einen großen Teil der wissenschaftlichen Kreise hineingetragenen Völkerhasses, mit einer allgemeinen Betrachtung des Herausgebers (Vorwort S. XI) schließen, bezüglich deren wir uns mit ihm eins wissen: „Es ist ein wahrhaft tragischer Vorgang, daß zwischen den Hauptkulturvölkern gerade in dem Moment der Krieg ausbrach, wo ihre Gedankenwelten nach langer Trennung von neuem in engste Berührung miteinander getreten waren. Den Benutzern des Bandes aber möchte ich eine eingehendere Kenntnisnahme auch der außerdeutschen Partieen empfehlen, als sie bisher oft stattzufinden pflegte. Nicht nur ist die Kenntnis der außerdeutschen Systeme philosophisch von höchstem Belang, auch für das allgemeine Verständnis der Geistesart der verschiedenen Nationen ist sie von bedeutendem Wert.“ Wir freuen uns, daß der Herausgeber gerade in heutiger Zeit diese Sätze zu schreiben den Mut gehabt hat.

Solingen. Karl Vorländer.

Else Zurhellen-Pfleiderer, Biblische Geschichten und Persönlichkeiten in ihrem historischen Rahmen für Jung und Alt dargeboten. Mit 4 Karten. Tübingen 1916. J. C. B. Mohr. X u. 332 S. 8°. Geb. 4 M.

Verfasserin wollte ein auf wissenschaftlicher Grundlage ruhendes Schulbuch für den Religionsunterricht schaffen. Zu dem Zweck ist vollständig mit der üblichen Reihenfolge und den Überschriften der biblischen Bücher gebrochen, die Quellen sind nach der Zeit ihrer Entstehung geordnet. So ist die Schöpfungsgeschichte im Anschluß an die babylonische Gefangenschaft gegeben in der Voraussetzung, daß erst in dieser Zeit Jehova als Schöpfergott erkannt war; das Gesetz Esras ist aus dem 3. Buch Mose herausgeschält und an seiner Stelle eingesetzt. Geschichte und Sage bzw. Legende ist nach Möglichkeit getrennt. Das ist natürlich im N. T. besonders schwer, aber auch im A. T. kaum durchzuführen. Manches bleibt dabei der Willkür überlassen, so z. B. die Einordnung der zweiten Versuchung Jesu nach der Erzählung, in der die Pharisäer ein Zeichen von ihm verlangen, der dritten nach der Speisung der Tausende. Wenn in solchen Umstellungen nicht absolute Sicherheit zu erreichen ist, ist es meines Erachtens besser, die Geschichten in ihrem überlieferten Zusammenhang zu lassen. Im A. T. wird man im Schulunterricht der oberen Klassen heute ja genötigt sein, vieles Zusammengehörige ohne Rücksicht auf die Stelle, an der das einzelne überliefert ist, zu behandeln; auch im N. T. werden andere Gruppierungen manchmal sehr erwünscht sein. Aber die Entscheidung darüber bleibt besser dem Lehrer überlassen, der es vor seinem Gewissen zu verantworten hat, wie weit er in dieser Hinsicht gehen will. Als Schulbuch kann ich daher das vorliegende Buch nicht empfehlen,

kann mir auch nicht denken, daß es als solches an irgendeiner Schule die bewährten biblischen Lesebücher verdrängen wird, schon deshalb nicht, weil hier nur eine — in manchen Teilen recht dürftige — Auswahl geboten wird und wichtige, für den Unterricht wirksame Geschichten fehlen. Um nur einzelnes aus dem A. T. zu nennen, es fehlt die für Saul so charakteristische und für gewisse Erscheinungen unserer Zeit so gut verwertbare Geschichte der Wahrsagerin von Endor, ferner das Gesicht des Elias von den verschiedenen Erscheinungen Gottes (1. Kön. 19), das im Unterricht doch nicht zu entbehren ist und die Weissagung des Jesaias 3,16ff. gegen die aufgeputzten Töchter Zions. Die Geschichte von Joseph und der Frau des Potiphar ist auch in diesem Buch für einen kindlichen Standpunkt behandelt, wenn es heißt: „Sie wollte ihn bereden, mit ihr zu fliehen", ähnlich die Geschichte von David und Bathseba. In einem Schulbuche müßte auch die Zeichensetzung folgerichtiger sein als es in diesem Buche der Fall ist. So fehlt an vielen Stellen vor einem Satze mit „um zu" das Komma, während es an anderen gesetzt ist; auch in anderen Fällen ist die Zeichensetzung willkürlich.

Verfasserin hofft, daß das Buch auch außerhalb der Schule Freunde gewinnen möge. Manchem Erwachsenen, der die Bibel als veraltetes Buch beiseite gelegt hat, wird das Buch vielleicht interessant sein; aber ich fürchte, er wird mit der Auswahl nicht zufrieden sein und mehr haben wollen.

Matschulat. Wie meine Kleinen die biblischen Geschichten erzählen. Eine Handreichung für Schule und Haus. Leipzig 1914. Quelle u. Meyer. IV u. 127 S. 8°. Geb. 2 M.

Wieder einer der in letzter Zeit sich mehrenden Versuche, den Kleinen die besten biblischen Geschichten in ihrer Denk- und Ausdrucksweise zu übermitteln. Auch diesen Versuch, dessen 46 biblische Erzählungen aus dem langjährigen Religionsunterricht des Verfassers auf der Unterstufe der verschiedenen Schularten hervorgegangen sind, kann man ebenso wie den von Paul und Zurhellen als gelungen bezeichnen. Auch manche Mutter, die sich getrieben fühlt, ihren Kindern biblische Geschichten zu erzählen, wird ihn mit Nutzen verwenden. Druck und Ausstattung sind gut. Lernstoffe und für das kindliche Alter geeignete Liederverse sind am Schlusse des Buches angefügt; am Schluß jeder Geschichte wird auf die zu ihr passenden Lernstoffe hingewiesen. Die Geschichte von Joseph und der Frau des Potiphar hätte ich lieber weggelassen als mehrmals betont, daß die Frau den Joseph verleiten wollte, mit ihr in ein anderes Land zu fliehen. Durch das Fehlen der ersten Reise der Brüder Josephs nach Ägypten, die sie ohne Benjamin machen, wird die ganze Geschichte meines Erachtens eines wesentlichen Teils ihrer Wirkung beraubt.

Voelker, K. u. Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen, Verkürzte Bearbeitung unter Berücksichtigung des vom Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß genehmigten neuen Bibeltextes von D. Dr. H. Strack unter Mitwirkung von H. Petri und O. Eberhard. Ausgabe E.

Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. I A. T. 302 S., N. T. 295 S. 8°. Geb. 2,20 M.

Es ist nicht nötig, zur Empfehlung dieses altbewährten Buches, das in vielen Schulen eingeführt ist, noch viel zu sagen. Auch diese verkürzte Ausgabe E, die sich als nötig erwies, weil vielen Schulen das A. T. mit seinen 430 Seiten zu umfangreich erschien, wird sich Freunde erwerben. Bei genauerer Vergleichung der Ausgabe E und D habe ich in E keine Stelle vermißt, deren Behandlung im Religionsunterricht als wünschenswert erscheint außer vielleicht Hesekiel 8 und 9, aus denen man ersehen kann, welche Götzendienste damals im Tempel zu Jerusalem getrieben wurden und Jesus Sirach Kap. 2 mit den herrlichen Worten: „Mein Kind, willst du Gottes Diener sein, so schicke dich zur Anfechtung" usw. Das N. T. ist in E nicht gekürzt.

Heußner, Ich weiß, an wen ich glaube. Richtlinien für einen religiösen Idealismus. Ein Büchlein für werdende Menschen. Verlag Ev. Verband zur Pflege der weiblichen Jugend Deutschlands. Berlin-Dahlem, Friedbergstr. 25/27. 0. 134. S. 8°. 1,50 S., geb. 1,75 M.

Der Verfasser ist Direktor eines Königlichen Lehrerseminars und hat dies Buch seinen früheren und jetzigen Schülerinnen gewidmet. Er behandelt vom streng positiven Standpunkt aus in einzelnen Kapiteln die Themata: Glaube, Gott, die Bibel, Weltentstehung, Welterhaltung, die Persönlichkeit Jesu, Gottes Sohn, Karfreitag, Auferstehung, Taufe und Abendmahl. Man merkt auf Schritt und Tritt, daß das Buch aus dem Unterricht herausgewachsen ist und der Verfasser bestrebt ist, aus verschiedenen Gebieten des Unterrichts heranzuziehen, was ihm zur Beleuchtung der betr. Frage wichtig erscheint. Wiederholungen sind nicht immer vermieden; störend wirkt es, daß an zwei Stellen des Buches, S. 12 und S. 71 zum Beweise für die Stumpfheit und Gleichgültigkeit der Menge, die alles Erhabene in den Staub herunter zieht, dieselben drei Beispiele angeführt sind: die Auffassung der Samariterin von dem lebendigen Wasser, die Gedanken der Jünger bei dem Wort des Herrn: „Hütet euch vor dem Sauerteig der Pharisäer" und die Antwort des Nikodemus auf das Wort des Herrn von der Notwendigkeit der neuen Geburt. Manche Ansicht des Verfassers wird bei vielen Lesern auf starken Widerspruch stoßen. Bedenklich ist z. B. die Behauptung S. 49, daß alle Krüppelhaftigkeit auf eine Schuld der Eltern zurückzuführen ist, besonders aber der Satz: „Mephiboseth hinkte sein Leben lang, weil seine Amme ihn hinfallen ließ, aber das Unglück wäre vermieden worden, wenn die Frau ihrer Pflicht und der Stimme Gottes im Gewissen gehorcht hätte. Der Geist Gottes hätte das Kind behüten können". Das Erlebnis des Jonas hält der Verfasser offenbar für eine wahre Geschichte (S. 37), während es sich um eine Dichtung handelt. Doch — alles in allem — kann das Buch Segen stiften; auch andere werdende Menschen als die Schülerinnen des Verfassers, auch solche, die den Standpunkt des Verfassers nicht teilen, werden das Buch mit Nutzen lesen. — Ein störender Druckfehler findet sich S. 52 Z. 10: statt „Weltruf" muß es Weltlauf heißen.

Niedlich, Eine Geschichte des israelitischen Volkes für Schule und Haus. Leipzig. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. I u. 107 S. 8°. 1,60 M.

Was der Verfasser sich vorgesetzt hat, „eine flüssige geschlossene Darstellung zu geben dessen, was in der Geschichte des Volkes Israel für jeden von uns auch heute von bleibendem Werte ist", das hat er meines Erachtens vollauf erreicht. Zunächst ist die in Sage und Überlieferung enthaltene Vorgeschichte des Volkes und ihr Schauplatz behandelt, die eigentliche Geschichte beginnt erst mit Saul. Häufig sind ähnliche Vorgänge aus anderen Zeiten, auch der heutigen, beigebracht, die geeignet sind, das Leben des Volkes Israel und in ihm vor allem das Wirken der Propheten, die N. mit Recht lieber Volksprediger nennt, anschaulich zu machen. So sagt N. von Micha: „Wie Geibel den kommenden Bismarck, so sieht Micha prophetisch in seiner Zeit den kommenden Fürsten und die bessere Zeit". So vergleicht er Psalm 29 mit Klopstocks Frühlingsode und druckt an einer anderen Stelle (S. 97) einen Teil dieser Ode zusammen mit Deuterojesaias 40,12 ab, um zu zeigen, wie nahe einander die beiden Männer in ihrer Gottesverehrung stehen. Den Jeremias stellt er wirkungsvoll mit Demosthenes und Kassandra zusammen. Er zeigt, wie unter dem Einfluß dieses großen Mahners immer mehr und mehr das Äußerliche in der Religion abgestreift wird — ein ernster Hinweis auch für unsre Zeit, die es wahrlich nötig hat, eine innerliche Erneuerung der Religion zu erleben — und dann doch wieder die äußere Form triumphiert. Die lichtvolle Darstellung wechselt mit gut ausgewählten Proben aus den Geschichtsbüchern und Propheten. Psalmen und Prophetenstellen, auch das herrliche Bogenlied, sind in guten Übersetzungen gegeben.

Streng positive Kreise werden das Buch wohl ablehnen. Meines Erachtens nimmt es der Geschichte Israels nichts von dem für uns Wertvollen und kann für die Obersecunda höherer Schulen, in der eine eingehende Behandlung der Propheten wünschenswert ist und jetzt durch die neuen Lehrpläne verlangt wird, und für das Haus warm empfohlen werden. Es ist wirklich, wie es in einer Besprechung heißt, „ein deutsches Buch, ein Buch für Zeiten, da Not im Lande läuft".

Thilo, Was Jedermann vom Alten Testament wissen muß. Zwei sechsfarbige Geschichtstafeln und zwei Landkarten mit allgemein verständlichen Erläuterungen. Barmen 1917. Hugo Kleins Verlag (Julius Pertz). I u. 48 S. 8°. 1,20 M.

Mehrfarbige Geschichtstafeln sind ja in Mode gekommen und sind ja auch ganz geeignet, gleichzeitige Ereignisse verschiedener Länder und Völker den Lernenden anschaulich zu machen. Verfasser plant eine ausführliche Darstellung der biblischen Geschichte des A. T. im Rahmen der Geschichte des alten Orients in Form von graphischen Tabellen größeren Maßstabes und, da er die größeren wegen des Krieges noch nicht hat drucken lassen können, so betrachtet er die vorliegenden Tafeln mit den Erklärungen als eine Art Abschlagszahlung, die sich ihm im Konfirmandenunterricht und in öffent-

lichen Vorträgen bewährt hat. Für die Schule ist meines Erachtens das Büchlein nicht zu empfehlen, es sei denn, daß der Lehrer einige von den Karten benutzen will. Der Titel ist jedenfalls nicht berechtigt; vieles von dem, was der Verfasser für nötig hält, braucht nicht jedermann zu wissen, z. B. nicht alle die Namen fremdländischer Könige, auch nicht daß 4117 v. Chr. die biblische Zeitrechnung beginnt und damals die Welt erschaffen wurde — das letztere nachzuweisen, dürfte dem Verfasser schwer fallen — auch nicht daß 1878 v. Chr. Jakob mit den Seinen nach Ägypten kam. Andres, was der Verfasser nicht berührt, ist für die Schule wissenswerter, so vieles aus der Patriarchengeschichte.

Danzig. Richard Gaede.

Ad. von Harnack, Martin Luther und die Grundlegung der Reformation. Festschrift der Stadt Berlin zum 31. Oktober 1917. Berlin 1917. Weidmannsche Buchhandlung. 64 S. 8°. Geb. 1 M.

Nach dem Titel und dem Vorwort des Büchleins hat der berühmte Kirchengeschichtler den evangelischen Schulen Berlins nicht ausschließlich das Leben Luthers beschreiben, sondern es in engster Verbindung mit den Kämpfen darstellen wollen, die sein Auftreten auslöste und die eine Neugestaltung der religiösen Verhältnisse in Deutschland herbeiführten. Daher legt er das Hauptgewicht auf die religiöse Entwicklung des Reformators von 1517 bis 1521 und auf die Ausbreitung der neuen Bewegung von 1521—1526, während er den Werdegang Luthers vor 1517 verhältnismäßig kurz schildert und die Ereignisse seines Lebens nach dem Abschluß der Grundlegung im Jahre 1526 nur in einer gedrängten Übersicht darbietet. Aber trotz dieser Schranken kommt das Lebensbild nicht zu kurz. Wie der erste Teil bei aller sonstigen Knappheit die Seelenstimmung Luthers im Kloster zu Erfurt eingehend genug behandelt, so gibt der letzte geschichtliche Teil trotz seines übersichtartigen Charakters eine wundervolle Zusammenfassung von Luthers persönlichem Wirken und echt deutschem Wesen, „Heldentum und inniges Gemüt gepaart". Tiefgründend und fein sind die Fortschritte in Luthers Erkenntnis und Auftreten, in der Ausdehnung der Reformation herausgearbeitet und erklärt, fesselnd die Versuchungen geschildert, denen der Augustinermönch wiederholt ausgesetzt war, und die Hemmungen, die die Ausbreitung seines Werkes zu verhindern drohten. Manche Fragen und Ereignisse werden von ganz neuen Gesichtspunkten aus behandelt. So kann nur ein Meister schreiben, der den Stoff ganz beherrscht und aus dem Vollen schöpft.

Angenehm berührt der Mangel jeglicher Polemik und das ruhige, besonnene Urteil, das auch die Schatten im Bilde Luthers nicht einfach zudeckt, sondern beleuchtet und erklärt. Wenn dann Harnack am Schlusse musterhaft kurz und klar die Frage beantwortet: Was bedeutet uns Luther heute noch? so ist das für den aufmerksamen Leser nur eine willkommene Zusammenstellung der gelegentlichen Hinweise auf die Bedeutung dieser oder jener neu gewonnenen Anschauung, dieses oder jenes Schrittes des Reformators. Ganz dem Zwecke der Schrift entsprechen auch

manche treffliche allgemeine Bemerkungen, die der Verfasser aus seiner reichen Lebenserfahrung und Weltanschauung dem Leser mitgibt, wie über den Nutzen der Weltweisheit, die Wichtigkeit der Beschäftigung mit fremden Sprachen, die befreiende Bedeutung einer beruflichen Tätigkeit oder über das Wesen evangelischer Frömmigkeit und die Stellung des Christenzur Welt.

Gerade dadurch, daß die Ergebnisse von Luthers Vorgehen immer wieder zur heutigen evangelischen Frömmigkeit in Beziehung gesetzt werden, daß allgemeine Betrachtungen die Darstellung durchziehen, wird das Buch mehr als eine bloße geschichtliche Darstellung, ein wirkliches Volksbuch nicht nur für die Jugend, sondern auch für die Erwachsenen, in erster Linie für die gebildeten Nichtfachleute.

Die Ausstattung ist schlicht, fast zu schlicht. Auch fehlen die Bilder, die man in einem Buche für die Jugend und das Volk nur ungern vermißt. Aber sie werden bis zu einem gewissen Grade durch die packende, fesselnde Darstellung ersetzt, die sich nicht in langer Periode bewegt, sondern echt deutsch in kurzen Sätzen einherschreitet. Als Muster solcher fesselnden und zugleich volkstümlichen Darstellung nenne ich die Schilderung der Seelenstimmung Luthers im Erfurter Kloster und die seines Auftretens in Worms.

Der Name des Verfassers sichert dem kleinen und doch so gehaltvollen Buche eine über die Schulen der Stadt Berlin hinausgehende Verbreitung. Trotzdem möchte ich auch an dieser Stelle darauf hinweisen, daß sich das Büchlein als echtes Volksbuch wie kein anderes als ergänzende Jubelgabe zu jeder anderen größeren oder kleineren Lebensbeschreibung Luthers eignet, und wünschen, daß es nicht nur in recht vielen Familien verbreitet, sondern auch von hoch und niedrig gelesen werde.

Elberfeld. Karl Herder.

Führer des Volkes. Eine Sammlung von Zeit- und Lebensbildern. M.-Gladbach. Volksvereinsverlag.

1. **Joseph von Görres,** von W. Schellberg. 1913. 48 S. 8°. brosch. 0,60 M.

„Tot ist Görres, die Hyäne", schmäht Heine den Mann, der als „fünfte Großmacht in Europa" gegolten hatte; aber „der größte Journalist seiner Zeit" (E. Engel, Gesch. d. deutsch. Lit. II. 1906. S. 742) konnte nicht lange totbleiben. Die Neuzeit hat ihn zu neuem Leben geweckt, und die „Görresforschung" hat manche gute Arbeit über den Mann gefördert, der „als roter Jakobiner" begann und als echter Deutscher wie auch als guter Katholik seine Bahn vollendete. Neuerdings beginnt auch die Literaturgeschichte den Mann zu würdigen, der uns die „Volksbücher" rettete, aber auch „als einer der Meister deutschen Prosastils bei Gegnern wie Anhängern ein ehrenvolles Andenken" verdient. Wilhelm Schellberg, als einer der eifrigsten Vorkämpfer für Görres' körnige aber geistreiche Sprache bekannt, will in seinem neuen Büchlein „in knapper Form Görres Wesen, Werden und Gegenwartsbedeutung' darlegen. Diesem Zwecke wird das ansprechende Büchlein für seinen Leserkreis durchaus gerecht.

2. **Klemens Maria Hofbauer.** Von Johannes Eckardt. 1916. 88 S. 8°. Brosch. 1,20 M.

Klemens Maria Hofbauer gilt gegenwärtig in Österreich als ein bedeutender „Kriegspatron", nach dessen Grabe jeden Montag Tausende frommer Waller ziehen. Der seeleneifrige Redemptoristenpater gewinnt aber auch nach mancher andern Beziehung Interesse: was er zur Zeit der Franzosenherrschaft in Warschau und sonstwo erlebt und geleistet, was er über das damalige traurige Schicksal Polens zu sagen weiß, welche Hoffnungen er an den Sieg von Aspern knüpfte, wie er weiterhin von den Franzosen verfolgt, von der Aufklärung beengt und gehemmt wurde, wie er aber in allem zuletzt sieghaft sich durchrang und 1808—1820 in Wien einen Kreis bildete, der dem der Fürstin Gallitzin in Münster und dem des Bischofs Sailer in Regensburg ähnlich war, — alles das sind Themata, die den Historiker wie Politiker der heutigen Zeit lebhaft interessieren. Stilistisch läßt sich das Büchlein allenthalben noch fördern (S. 6: „an die 900", „in für Studienanfänger"; S. 8: „im Betrachten und mit der Gartenarbeit"; S. 9, 10 wimmelt es in allen Sätzen von „Hofbauern" usw.); auch die technische Seite des Büchleins, dessen Satz manchmal vor den Augen tanzt, dürfte nach Erledigung der „Kriegsarbeit" ein erfreulicheres Bild geben.

3. **P. Prokopius von Templin.** Von Sebastian Wieser in Waal. 1916. 87 S. 8°. Brosch. 1,20 M.

Das Leben und Wirken des geistvollen Kapuzinerpaters, dessen Heimat die Uckermark, dessen Wirkungsgebiet Deutschland und Österreich war, wirft bedeutendes Licht in die dunkle, schreckenvolle Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Dort war alles im Niedergang. Am Aufbau des politischen, religiösen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Lebens hat in heiliger Begeisterung der unermüdliche Mönch gearbeitet und als Priester, Prediger, Schriftsteller und Dichter sich einen Namen erworben, der die nächsten Jahrhunderte überdauerte und in der Gegenwart aufs neue zu uns zu sprechen beginnt. „Prokop war ein bedeutsamer Volksprediger, ein Missionar im besten Sinne des Wortes, den wir um so höher schätzen müssen, als er in deutscher Sprache seine Bücher geschrieben. Er war ein für seine Zeit sprachgewaltiger Mann und hat Übersetzungsproben der Heiligen Schrift hinterlassen, die eine Lutherübersetzung weit übertreffen, was die Schönheit der Sprache anbetrifft" (S. 62, 63). Klemens Brentano hat eine Anzahl der Gedichte Prokops in sein „Wunderhorn" aufgenommen. Sämtliche Schriften dieses Schriftstellers, dessen Ehrenplatz neben Abraham a Santa Clara und P. Martin von Cochem ist, sind für das Studium der Zeitkultur überaus wertvoll; „in ihren Blättern finden wir den Spiegel des 17. Jahrhunderts: Krieg und Not, Hof- und Klosterleben, Volkssitten und Unsitten, Ereignisse im kleinen und im großen, religiöses Leben, kirchliche Gebräuche, Erziehung und Bildung, — kurz alles, was zur ‚Kultur' gehört" (S. 82). Das reichlich mit Stilproben, prosaischer und poetischer Art, durchsetzte Büchlein wird die Aufmerksamkeit vieler Leser wieder auf den frommen Ordensmann

richten, dessen Werke es wirklich verdienen, beachtet und neu ausgeschöpft zu werden.

Rüstzeug der Gegenwart. Eine Sammlung von religiösen, philosophischen und apologetischen Tagesfragen. Herausgegeben von Jos. Froberger. 5. Band: „Die Grundgedanken des hl. Augustinus über Seele und Gott". von Martin Grabmann. Köln 1916. Verlag und Druck von J. P. Bachem. II u. 126 S. 8°. Brosch. 2,20 M., geb. 3 M.

Der Mittelpunkt der augustinischen Philosophie wie Theologie ist Gott, der für ihn Ausgang, Inhalt und Endziel alles Denkens ist, und demgemäß stellt er das Psalmenwort adhaerere Deo bonum für den Menschen als obersten Leitsatz aller Ethik hin. In diesen Grundgedanken sind dem großen Patristiker später die Scholastiker wie auch die bedeutendsten Mystiker des Mittelalters gefolgt. Und bis heute sind die Augustinischen Grundgedanken als noch zu Recht bestehend anerkannt; deshalb läßt Augustinus sich von der Weltanschauung des Mittelalters wie von den theologisch-philosophischen Bestrebungen der neuzeitlichen Wissenschaft nicht lostrennen, vielmehr wird die Dogmengeschichte überall seinen Spuren begegnen. Zeitgemäß erscheint es daher, wo der Weltkrieg die Völker aufrüttelt und die forschenden und denkenden Geister mehr als sonst auf das Unwandelbare, Unvergängliche hinweist, die beiden Hauptfragen aller Religion, die über Gott und die Seele, bei dem ernsten „modernen Denker" zu untersuchen. Das tut der Verfasser in zwei gleichmäßigen, ansprechenden Untersuchungen, welche „die Seele" — ihre Substantialität, Geistigkeit und Unsterblichkeit S. 23—76 — und „Gott" — den Gottesgedanken, Dasein, Wesen und Verhältnis Gottes zur Welt S. 76—124 — behandeln. Die Darstellung ist klar und zweckentsprechend, die nötigste Literatur ist benutzt, die einschlägigen Belegstellen werden angegeben. Das ganze rechtfertigt den Seite 12 ausgesprochenen Satz: „Augustins große Seele begnügt sich nicht mit dem Suchen nach Wahrheit, sie erstrebt den Besitz der Wahrheit. Es ist dies kein müßiges Ruhen in der Wahrheit, sondern ein Durchdringen und Durchdenken der Wahrheit, die um so tiefer wird, je mehr man in sie sich versenkt".

„Der Mai". Der „Epheuranken" neue Folge. Jahrbuch für die katholische Jugend. 26. Jahrgang 1915/16. Redigiert von Liane Becker. M.-Gladbach. Volksvereins-Verlag. 372 S. Gr. 4°. Geb. in Leinen 4,80 M.

Das Werk, dessen ganze Ausstattung an Pracht und Sorgfalt nichts zu wünschen übrig läßt, gruppiert seine Darbietungen unter die Titel: „Erzählungen, Skizzen", „Gedichte", „Biographisches, Soziales", „Gottesschule, Erziehung, Ethik", „Aus Natur und Geisteswelt", „Länder- und Völkerkunde, Geschichtliches", „Literarur und Kunst", „Industrie, Technik, Verkehr", „Aus Zeit und Welt", „Bunte Steine", „Bücherwelt", „Bilder und Illustrationen". Es sind recht lesenswerte Darbietungen mit kräftigem patriotischen Einschlag, an denen die Jugend ihre helle Freude haben wird. Auch ein Erwachsener blättert in dem Buche nicht unbelohnt. Verfasser

hat mit besonderer Freude die geschichtlichen und literaturgeschichtlichen Ausfätze gelesen.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Moritz Meschler, Leitgedanken katholischer Erziehung. Freiburg i. Br. Herder. VIII u. 156 S. 8°. 2 M., geb. 2,40 M.

Das Buch ist nicht eine Erziehungslehre, es ist überhaupt kein rein pädagogisches Buch. Es will pädagogisch und aszetisch zugleich sein. Es entwickelt einen Plan der Selbsterziehung, wie sie der Mensch zeitlebens an sich üben soll. Es erläutert die Bildung des Verstandes, des Willens, des Herzens, der Phantasie, des Charakters, des Leibes. Einer der ältesten deutschen Jesuiten, dessen Beruf es jahrzehntelang gewesen, Seelen zu bilden, legt hier die Summe seiner erzieherischen Erfahrungen nieder.

Im Felde. Hermann Hoffmann.

F. Sommer, Sprachgeschichtliche Erläuterungen für den griechischen Unterricht. Laut- und Formenlehre. Leipzig u. Berlin 1917. B. G. Teubner. Geh. 2,80 M., geb. 3,20 M.

Schon länger als vierzig Jahre macht sich das Bestreben geltend, die Ergebnisse der Sprachwissenschaft auch dem altsprachlichen Unterrichte auf den höheren Schulen zu gute kommen zu lassen, sei es in Schriften, die sich unmittelbar an den Schüler wenden, wie die „sprachwissenschaftliche Einleitung" von Baur, Tübingen 1874, sei es durch Bücher, die für die Hand des Lehrers bestimmt sind, wie die „Erläuterungen zu meiner griech. Schulgrammatik" von Georg Curtius. Daß Werke der letzteren Art auch heute noch nicht überflüssig erscheinen, ist an sich wenig erfreulich, wird sich aber bei dem großen Umfange, den die übrigen Zweige der Altertumswissenschaft angenommen haben, zunächst nicht ändern lassen.

Von diesem Gesichtspunkte aus stellt sich das vorliegende Werk dar als ein nach durchaus zu billigenden Grundsätzen gearbeiteter Versuch, den Lehrern, welche sprachliche Tatsachen nur nach der statistisch verzeichnenden Methode unter Verzicht auf ein Verständnis ihrer Entstehung erlernt haben, den Weg für dieses zu bahnen. Besonders dankbar werden diese Leser für die weise Beschränkung sein, mit der alles fern gehalten ist, was sich für die Schulgrammatik nicht verwerten läßt, z. B. also etwa der Injunktiv. Über die positiv getroffene Auswahl wird man mit dem Verfasser um so weniger rechten dürfen, als ihm nur ein bestimmt begrenzter Raum zur Verfügung stand. Zu bedauern bleibt, daß deshalb die Komparativ- und Superlativbildung nicht ausführlicher besprochen werden konnte. Gerade auf diesem Gebiete hätte sich leicht ein Einblick in die Werkstätte der Sprache eröffnen lassen. Der Raum wäre wohl zu gewinnen gewesen durch Benutzung der großen leeren Fläche S. 7, häufigere Verwendung der Zeichen ⟩ ⟨, Streichung von nicht unbedingt nötigen Sätzen, wie S. 77, Z. 22f., S. 87, ∂ß 17f. und durch Verweisung auf die Elementargrammatik bezüglich all-Z.mein bekannter Erscheinungen, wie z. B. der § 15, 1, 3, 4, 5 besprochenen.

Zu demselben Zwecke und um das Vertrauen weiterer Kreise zu der vergleichenden Sprachforschung zu stärken wäre es vielleicht auch zweckmäßig gewesen, die zahlreichen Erklärungen etwas einzuschränken, die ausdrücklich als unsicher bezeichnet werden. — Die Darstellung hält den rechten Mittelweg zwischen zu elementarer und streng wissenschaftlicher Ausdrucksweise ein. Ganz besonders wohlgelungen erscheinen die Abschnitte über das Alphabet (§ 3), über die Aussprache der Vokale u. Diphthonge (§ 7) und der Konsonanten (§ 16—18), sowie die Zusammenfassung über die Analogie (§ 67). Reichliche Verweisungen kommen dem lernbegierigen Leser hilfreich entgegen.

So bietet das Buch auf seinen 102 Seiten in der Tat eine Fülle von Belehrung und Anregung zu weiterem Eindringen, für das die wichtigsten literarischen Hilfsmittel angegeben sind.

Einige Bemerkungen seien jedoch gestattet. Der Verfasser zeigt große Vorliebe für Fremdwörter, und da die Anwendung von Kunstausdrücken in einem solchen Buche sicher gerechtfertigt ist, wird man gegen Sätze wie „das intervokalische *σ* ist analogisch restituiert" (S. 87) oder „es treten infolge der phonetischen Konstellation . . . Differenzen auf" (S. 83) nicht viel einwenden. Aber auch Fremdwörter, die weder kürzer noch deutlicher sind als die entsprechenden deutschen Ausdrücke finden sich auf jeder Seite, ich greife nur das widerwärtige, vom französischen Standpunkte nicht einmal richtige „rangieren" heraus (S. 71). — In einem für die Hand des Lehrers bestimmten Buche braucht nicht ängstlich auf besondere Glätte und Schärfe der Darstellung gesehen zu werden. Man wird daher leicht darüber hinwegsehen, wenn es z. B. S. 74 heißt: „Präsentia a) mit angefügtem *-νω*, b) mit angefügtem *-άνω*, vielleicht eine Nebenform von a)", oder S. 79: „In *ἐστὶ* ist das alte *-τι* im Gegensatz zu den thematischen Verba unverändert erhalten". Aber ein Satz wie: „Vielmehr geht das *ἑώρων* auf *ἠΓόραον* mit quantitativer Metathese zurück" S. 69 dürfte einem Belehrung Suchenden kaum deutlich genug sein. Was soll ferner ein solcher Leser aus einem Satze lernen, wie der S. 42 begegnende: „daß die epischen Gebilde auf- *φι(ν)* formell mit dem altindischen Suffix auf -bhis verwandt sind". Daß die dem Oberlehrer oder Kandidaten bekannten epischen Gebilde wie *θεόφιν*, *ναῦφιν* mit dem altindischen Suffix -bhis verwandt sein sollen, wird ihm schwer einleuchten, und was soll er sich unter einem Suffix auf bhis denken? Wenig glücklich ist S. 57 der Hinweis darauf, daß gegenüber der attischen Endung *-εσι* die hom. d. pl. auf *-εσσι* das Ursprüngliche bewahrt haben, in die Aufforderung gekleidet: „Merke besonders den Dat. pl. *-εσι* aus *-εσσι*". Nicht deutlich genug dürfte die Wendung auf S. 63 (§ 38, 1, c) sein: „daß die Dekadenbildung auf *-κοντα* mit lat. -ginta verwandt ist, ist klar; griech *k* ist das ältere (vgl. ai. pañcā-śat „50" aus *kmt; Ablaut im Suffix!)" Der Hinweis auf den Ablaut hätte hier nur Wert, wenn sich der Leser selbst sagen könnte, daß das über -*genta -*kenta, auf uritalisches -*kemta zurückzuführende -ginta als E-Stufe neben der griech. O- und der ai. Nullstufe steht. — S. 90 Anm. tut der Verfasser

der Schulgrammatik unrecht, wenn er sagt, diese lehre, daß in Fällen wie ἐσπούδακα Augmentierung eintrete. In den meisten Elementarbüchern ist seit Müller-Lattmanns Grammatik von verstümmelter Reduplikation die Rede, noch einfacher drückt sich Kaegi § 73, 3 aus. — S. 89 und 93 wird vom „k-Aorist" gesprochen. Diese irreführende Bezeichnung ist in besseren Schulgrammatiken (vgl. z. B. Kaegi § 89,3) schon längst mit Recht vermieden. An ersterer Stelle wäre ein Hinweis auf Formen wie εἶπα, ἠνεγκάμην willkommen gewesen, da über diese erfahrungsgemäß meist völlige Unklarheit herrscht. Die Bemerkung S. 101, daß das Streben nach analogischer Gestaltung im n. sg. equos das qu gegen die Lautgesetze eingeführt habe, ist bei der Seltenheit der Konsonantengruppe kw=lat. qu ziemlich belanglos. Der dafür angeführte Beweis aber ist geeignet den aufmerksamen Leser in Verlegenheit zu bringen. Denn er hat S. 46 Z. 4. v. o. gelernt, daß in equos das lat. qu Vertreter der Lautgruppe kw (mit palatalem k) ist, und S. 31, § 12 a. E., daß in colo, altlat. quolo der Labiovelar kw vorliegt. Wie soll er sich nun damit abfinden, daß ein für den Labiovelar gültiges Lautgesetz ohne weiteres auf die davon ganz verschiedenen Konsonanten k+w übertragen wird? — Daß S. 89 λιπὲ sein Dasein einer Verwechslung etwa mit λαβὲ verdankt, ist wohl gewiß. Das Versehen gerade in einem solchen Buche bleibt aber bedauerlich. — In dem Abschnitte über die Analogie (§ 62) fällt auf, daß auf die besonders interessanten Erscheinungen der Wirkung entgegengesetzter Begriffe aufeinander (S. 36) und der Wirkung gleichartiger auf das Genus (S. 46) nicht zurückverwiesen ist. In der Übersicht über die indogermanische Sprachfamilie ist wahrscheinlich mit Absicht das Chettitische nicht erwähnt.

Neuhaldensleben. Theodor v. Hagen.

Wilhelm Bode, Goethes Leben im Garten an Stern. 7. Auflage. Berlin 1915. E. S. Mittler und Sohn. 365 S. mit vielen Abbildungen. geb. 5 M.

Wilhelm Bode, Der weimarische Musenhof 1756—1781. Berlin 1917. E. S. Mittler und Sohn. 498 S. Mit zahlreichen Abbildungen. geb. 7 M.

Zu den gewichtigsten Fragen bei der Neuordnung des deutschen Unterrichts, wie sie nach dem Kriege erwartet wird, gehört die Behandlung deutschen Schrifttums auf der obersten Stufe. Sollen hier mehr als früher die großen deutschen Geister herausgehoben werden, die für die Entwicklung von deutscher Art und Kunst von maßgebendem Einfluß gewesen sind, so muß notwendigerweise auch der Rahmen dargeboten werden, in dem sie zu ihrer Größe erwachsen sind. Dabei taucht die Frage nach der Behandlung der Literaturgeschichte oder Literaturentwicklung im Unterricht wieder auf. Mehr als je muß auch für die Zukunft trockene Leitfadenweisheit abgelehnt, müssen Urteile, die nicht selbst erlesen oder erworben sind, ausgeschieden werden. Die Primanerbibliothek wird dabei viel Gutes schaffen können; möge man in ihr Bücher, auch in mehreren Exemplaren vereinigen, die den Primanern zu häuslicher Lektüre, zu freien Vorträgen zu Gebote stehen.

Als solche wertvolle Werke empfehle ich heute für die Behandlung Goethes einige Bücher Wilhelm Bodes. Nicht alle Werke Bodes über Goethe — es sind eine ganze Anzahl — eignen sich für den Zweck der Schule. Die beiden genannten sind jedenfalls dafür wie geschaffen. Gewiß hat Bodes Goetheschriftstellerei manche Gegnerschaft gefunden; er trennt freilich für den zünftigen Goetheforscher wohl nicht immer scharf zwischen aktenmäßiger Genauigkeit und subjektiver Darstellung; aber was seine Art für den Schüler so geeignet macht, ist das rückhaltlose Versenken in den Geist des großen Dichters von Weimar, sein liebevolles Gestalten des Werdeganges und der Umwelt, aus der heraus die großen Meisterwerke erstanden sind. Seine Benutzung von Briefen und Memoiren (Denkwürdigkeiten), die in seinen Büchern vielfach abgedruckt sind, eröffnet dem Schüler einen tieferen Blick in die Entwicklung seines Dichters, als es noch so gute Literaturdarstellungen zu tun vermöchten. Ich habe die beiden genannten Bücher im Unterricht zu Vorträgen mit Erfolg benutzen lassen und dabei die Erfahrung gemacht, daß auch sprödere und sonst uninteressierte Schüler sie so lieb gewannen, daß sie bei Prämienverteilungen und am Weihnachtstisch den Wunsch aussprachen, sie dauernd zu besitzen.

An Einzelheiten habe ich folgendes zu bemerken: In dem Büchlein „Leben im Garten am Stern" vermisse ich trotz mancher Teilansichten und stilisierten Buchverzierungen eine Abbildung des Gartenhauses, wie es heute ist und dem Besucher Weimars als unvergängliches Erlebnis im Gedächtnis bleibt. — Das Zitat in der Bildunterschrift S. XV muß S. 87 (statt 84) heißen. — Das Original der Goethebüste von Martin Klauer stand jedenfalls im Herbst 1916 nicht im Goethe-Nationalmuseum, sondern im Schlößchen Tiefurt. — Zwischen S. 310/11 ist Goethes Zeichnung von Christiane Vulpius aus dem Goethe-Museum abgebildet; warum fehlt aber gerade in diesem Buche die Zeichnung von Lips „Christiane im Gartenzimmer", die sich ebenfalls im Goethe-Museum befindet? Endlich stimmt das Zitat der Inschrift auf dem Stein im Garten wohl mit dem Text der üblichen Ausgaben, nicht aber mit der wirklichen Inschrift; dort steht: „Hier gedachte still ein Liebender seiner Geliebten."

„Der weimarische Musenhof" ist aus einem früheren dreibändigen Werke Bodes über die Herzogin Anna Amalia gekürzt und hat dadurch für die Benutzung in der Schule sehr gewonnen. Ich kenne kein Buch, in dem aus Briefen und Gesprächen die Gestalten von Lenz und Klinger, von Wieland und Herder, von der ganzen Weimarischen Hofgesellschaft, ihrer Beziehung und Wichtigkeit für Goethes Entwicklung für den Schüler greifbarer hervorträte als dieses. Umso wunderbarer ist es, daß Bode es unterlassen hat, eine geschlossene Charakteristik der Anna Amalia selbst zu geben. Vielleicht holt er dies bei einer neuen Auflage nach.

Nowawes. Dr. Scheel.

Kriegslyrik.

Karl Jakubczyk, Die heilige Wehr. Deutsche Kriegslyrik der Gegenwart. 12° (XL u. 96 S.). Freiburg 1917. Herdersche Verlagshandlung. Steif broschiert 1,80 M, in Pappband 2,20 M.

Hans Steiger, Gewaffneter des Kaisers. Herausgegeben durch das Sekretariat Sozialer Studentenarbeit. 8°. 63 S. M.-Gladbach 1916. Volksvereins-Verlag. 1,20 M., geb. 1,40 M.

Klara Prinzhorn Ein Klang aus Deutschlands Hohem Liede. Kriegsgedichte 1914/16. Braunschweig 1916. A. Graff. 97 S. 1,50 M.

Zu den bisher gewürdigten Auswahlsammlungen deutscher Kriegsgedichte tritt jetzt die empfehlenswerte Zusammenstellung von Karl Jakubczyk. Am wertvollsten scheint mir in diesem Bändchen die Einleitung zu sein, in der der Herausgeber seine Gesichtspunkte bei der auswählenden Tätigkeit aufzeigt und dabei manche anderen wissenswerten Erörterungen bringt. Jakubczyk führt zunächst im Gegensatz zu einem Hochland-Aufsatz Friedrich Märkers und in Übereinstimmung mit Walter Brecht den Nachweis, daß die große Zeit, in der wir leben, im allgemeinen nicht nur ein großes Geschlecht, sondern auch ihrer würdige Sänger gefunden hat. Ohne Zweifel ist der Reichtum an Stoffen und Formen fast verwirrend. Natürlich hat nicht alles Dauerwert, da muß sorgfältig geprüft und gesiebt werden. Wahrlich keine leichte Aufgabe bei der fast unübersehbaren Fülle von Namen und Dichtungen! Wir haben bereits bei den früheren Besprechungen gesehen, wie verschiedenartig der Gesichtspunkt bei der Auswahl sein kann. Unser Herausgeber will keine poetische Geschichte des Krieges, auch keine Entwicklungsgeschichte einzelner Dichter schreiben, sondern nur solche Gedichte zusammenstellen, die nach seiner Überzeugung innere künstlerische Dauerwertigkeit haben. Er lehnt also eine historische oder biographische Gruppierung ab und läßt allein den aesthetischen Wertmesser entscheiden. Die Schwierigkeit wird für den Sammler dadurch nicht geringer, denn wer kann uns sagen, was von heutiger Lyrik Dauerwert hat? Wenn Jakubczyk mit Eichendorff das Wesentliche weder in den Worten noch in dem Inhalt des Gedichtes, sondern in seiner innerlichen Musik sieht, so zieht er den Kreis doch wohl zu eng. Wo bleibt denn da die Dichtung der visuell begabten Dichter, z. B. Gottfried Kellers? Und doch hat der Herausgeber eine Fülle schöner Gedichte zusammengebracht, die seinen Anforderungen durchaus genügen. Neben den Großen begegnen uns die schnell berühmt gewordenen Kriegsaugenblicksdichter Lersch, Petzold, Bröger, Maria Weinand, Hans Steiger, Leo Sternberg, Walter Heymann, Rudolf Alexander Schröder. Wertvoll ist auch der Literaturnachweis. Das Bändchen kann als Ergänzung zu Bieses schon empfohlener Auswahl dienen.

Der junge Grazer Lyriker Hans Steiger, den der rührige Volksvereins-Verlag wie so manche anderen vielverheißenden Talente mit großem Glück gefördert hat, gibt uns in seinen Gedichten ein farbenprächtiges Bild unserer neuzeitlichen Lyrik. Was uns beim ersten Lesen am meisten auffällt, ist die packende Eigenart und Wandlungsfähigkeit seiner dichterischen Sprache,

die sich jeder Stimmung und jedem Stoffe anpaßt. Ihm gelingt ebenso gut der volksliedmäßige Ton in Soldatenliedern (z. B. „Fußvolk" S. 8) wie die treuherzige Kindersprache („Die Waise" S. 11). Bildgewaltig ist besonders die Sprache im Gedichte „Geschoß" (S. 27). Weich und traumverloren sind seine Stimmungsbilder, lichtgesättigt die impressionistischen Bilder in Gedichten wie „Karpathengewitter" (S. 41), „Im Nebel") (S. 38), „Vorpatrouille" (S. 40). Vielseitig wie seine Technik ist der Stoff. Am tiefsten prägen sich uns da die Gedichte ein, aus denen das soziale Mitgefühl, ein banges Kulturgewissen und die religiöse Innerlichkeit spricht, wie „Frühlingsschnee" (S. 30), „Weihnachten" (S. 35), „Der Kaiser" (S. 51), „Der Horchposten" (S. 54), „Ein Hungerkrawall" (S. 57), „Der Lebendige nach der Schlacht" (S. 53). Man darf von dem jungen Dichter Großes erhoffen und ihm ein herzliches Glückauf zurufen.

Im Gesamtbilde unserer Weltkriegsdichtung möchte man auch die deutsche Frau nicht missen. Ihre Gedichte werden noch in spätesten Tagen Zeugnis ablegen von der glühenden Gefühlskraft, die des Vaterlandes heilige Not auch in ihr entzündet hat. Auch Klara Prinzhorn gehört zu diesen echt deutschen Frauen, die Deutschlands Hohes Lied angestimmt haben. Mit Stolz fühlt sie sich als ein „Blatt der knorrigen Eiche" des Vaterlandes, ein „Flammen im Opferbrande" (Ego sum S. 82) in der Stunde, als das ganze Volk sich erhob zum heiligen Kampfe (Das deutsche Volk S. 5). Die schicksalsschwere Zeit weckt in ihr Mannesmut; einzelne Gedichte wie „Reiterlied" (S. 16), „Ein Heldenstück" (S. 23), „Mit Gott" (S. 27), „Gloria" (S. 28) und Tsingtau" (S. 38) muten uns fast männlich an. Bedeutsamer aber sind die Gedichte, in denen sich das echt deutsche Frauengemüt offenbart, z. B. „Das Jungmädchenlied" (S. 54), „Wiegenlied" (S. 69), „Goldschmuckopfer" (S. 87), „Mein kleiner Goldschatz" (S. 88). Nicht auf gleicher Höhe steht im allgemeinen die dichterische Form. Den meisten Gedichten fehlt die Frische und lyrische Unmittelbarkeit. Das Gedankenhafte und Gemachte tritt vielfach zu stark hervor. Die eigentliche Deklamations- und Gelegenheitsdichtung liegt ihr besser, wie ihre Festdichtung „Deutschland, Deutschland über alles!" und einzelne Gedichte dieser Sammlung beweisen, z. B. „Socken" (S. 24), Ein Fackelzug" (S. 30), „Heimatgruß an die Wolfenbütteler Artillerie" (S. 40), „Zettel in einem Liebesgabenpacket zu Weihnachten". Die Mädchenschulen werden hier manch passendes Gedicht finden zu ihren vaterländischen Schulfesten.

G. Wolff, Die Kriegsdichtung in der Schule. 69. Beiheft der Zeitschrift „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule". Leipzig 1917. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase. 43 S. Geh. 0,85 M.

In der Besorgnis, daß mit der Länge des Krieges allmählich die Kriegsdichtungen in den Schulen wieder in Vergessenheit geraten, versucht der bekannte Berliner Lyzeallehrer Wolff zur Behandlung der Kriegslyrik erneut anzuregen, indem er den Blick für die nationalen, ethischen und künstlerischen Werte, die in den deutschen Kriegsdichtungen ruhen, schärft und die

Grundsätze einer modernen Gedichtsmethodik an praktischen Beispielen zeigt. Zu meinem Bedauern muß ich sagen, daß die fleißige Arbeit eines begabten Lehrers methodisch geschulten Deutschlehrern unserer höheren Lehranstalten wenig Neues bringt. Den Nachweis, daß es eine nationale und pädagogische Pflicht der Schule sei, Kriegsgedichte schon jetzt zu behandeln, halte ich für ganz überflüssig; das bedarf heute keiner Erörterung mehr. Ebenso selbstverständlich ist, was er im 2. Abschnitt über die Grundsätze bei der Auswahl sagt, daß nämlich der Kunstwert, der geistige Standpunkt des Schülers und die Rücksicht auf die Aufgabe der Schule als Bildungsanstalt entscheidend sein müsse. Die methodischen Winke ferner (Abschnitt 3 Einstimmung (Einfühlung), 4. Vortrag und 5. Vertiefung) sind heute in jedem neueren Handbuch der Methodik zu finden. Einigen Wert haben in diesen Abschnitten nur die Angaben über brauchbare Sammlungen von Kriegsgedichten und Kriegsprosadichtungen S. 3—4 und 10—11. Die dort angeführten Bücher sollten auch in die Schülerbüchereien unserer höheren Lehranstalten aufgenommen und im Unterricht der unteren und mittleren Klassen fruchtbar gemacht werden. Recht anregend dagegen sind die beiden Proben von Kriegsgedichtsbehandlungen, nämlich Nr. 1 Gedichtsreihe „Die Mutter im Kriege" und Nr. 2 „U-Deutschland". Sie zeugen von methodischem Geschick und künstlerischem Geschmack; nur ist mir die Einstimmung hier und da zu breit.

Viersen. Heinrich Deckelmann.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. II. Teil. Eine Sammlung von Entwürfen und ausgeführten Arbeiten für die mittleren Klassen. Neunte, verb. und verm. Auflage. Hannover 1917. Carl Meyer (Gustav Prior). XVI u. 520 S. Gr. 8°. Geb. 5 M.

Die 6. Auflage dieser reichhaltigen und sorgfältigen Sammlung ist von mir im 5. Jahrgange dieser Zeitschrift S. 447 angezeigt worden. Seitdem sind 23 Aufgaben aus der altklassischen Lektüre neu hinzugetreten und jetzt auch einige Aufsätze, die den Weltkrieg betreffen. Es empfiehlt sich, später auf diesem Wege weiterzugehen. Dafür könnten die Aufgaben, die der deutschen Lektüre entnommen sind (170 Nummern), erheblich eingeschränkt werden. Auch einige Proben von kleinen ortsgeschichtlichen Arbeiten wären schon für diese Stufe erwünscht.

Der Irrtum, der dem Verfasser in bezug auf Johannes Kant unterlaufen war, ist jetzt berichtigt, aber ich kann es immer noch nicht glauben, daß dieser schlesische Theologe aus Kent stammt (vgl. S. 335), statt aus Canth in der Nähe von Breslau, früher Kanth, um 1300 und später Kant. Einen Ort Kent gibt es weder in Schlesien noch in Deutschland überhaupt.

Potsdam. Paul Geyer.

Erbe, Karl, Fragezeichen zur neuesten Gestaltung der deutschen Rechtschreibung, begründet durch einen Rückblick auf die

Geschichte der Rechtschreibung seit dem sechzehnten Jahrhundert. Stuttgart, Berlin u. Leipzig 1916. Union deutsche Verlagsanstalt. 114 S. 1,50 M.

Wer verfolgen konnte, wie das im Jahre 1880 im Auftrage des Preußischen Kultusministeriums herausgegebene Büchlein „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis" zustande gekommen ist, der hat es wohl begreiflich gefunden, daß einzelne Mitarbeiter zu dem Ergebnis, für welches sie nur einen Teil ihrer Vorschläge hatten durchsetzen können, ihre „Fragezeichen" gemacht haben. Und als das Regelbuch auf Grund von Vereinbarungen und neuen Zugeständnissen im Jahre 1902 von sämtlichen Bundesregierungen eingeführt, im „Amtlichen Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreinbug in den preußischen Kanzleien" für den amtlichen Verkehr von Behörden maßgebend geworden, auch in Österreich, in der Schweiz und in den deutschen Schulen Amerikas anerkannt worden war, da war Konrad Duden, der durch sein „Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache" ein gut Teil dazu beigetragen hat, daß die neue Rechtschreibung sich verbreitete und befestigte, doch noch weit davon entfernt, in dieser ein Meisterwerk zu sehen. Er war wie Wilh. Wilmanns Mitglied der Körperschaft gewesen, die im Januar 1876 der preußische Kultusminister zur Beratung über die für die Regelung der neuen Rechtschreibung gültigen Grundsätze berufen hatte, und hat sich wie Wilmanns davon überzeugen müssen, daß eine Einheit zu erzielen nur bei besonnenem Vorgehen möglich gewesen war und daß vorläufig nur ein Zwischenziel hatte erreicht werden können.

Zu der neuesten Auflage des preußischen Regelbuches sowie zu Dudens „Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter", die, von Duden vorbereitet, von Dr. Ernst Wülfig und Dr. Alfred Schmidt unter Mitwirkung des Kaiserlichen Oberkorrektors Otto Reinecke bearbeitet ist und sich als Verschmelzung der achten Auflage des Orthographischen Wörterbuches mit der zweiten Auflage von Dudens „Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache" darstellt, hat nun Karl Erbe, der Verfasser des vom Württembergischen Kultusministerium empfohlenen „Wörterbuches der deutschen Rechtschreibung" seine „Fragezeichen" gemacht. Ob seine Anregungen einen Fortschritt auf dem Wege zu einem weiteren Zwischenziel bedeuten? Er leitet sein Buch ein mit einer beachtenswerten Übersicht über die Geschichte der deutschen Rechtschreibung von Valentin Ickelsamer bis Johann Christpoh Adelung, verfolgt dann unter ständiger Berücksichtigung der „Rechtschreibung" Dudens die einzelnen Abschnitte des preußischen Regelbuches und untersucht schließlich, inwiefern die neue Rechtschreibung auch auf andere Teile der Sprachlehre eingewirkt hat. Erbes Bedenken gegen mehrere Regeln der deutschen Rechtschreibung sind begründet, so wenn er die Bezeichnung desselben Lautes durch verschiedene Buchstaben beanstandet, wenn er in den Zeichen für Länge und Kürze, in der Behandlung der auf -ee und -ie auslautenden Wörter, in der Trennung der Silben Gleichmäßigkeit und namentlich, wenn er in der Schreibung der Fremdwörter Folgerichtigkeit vermißt. Unter seinen

Vorschlägen sind manche, die sich in „Dudens Rechtschreibung der deutschen Sprache" ohne besondere Umstände verwerten lassen dürften; inwieweit das tunlich ist, wird der Nachfolger Dudens festzustelen sich gewiß gern angelegen sein lassen[1]). Aber vorwiegend handelt es sich doch um Regeln, die in dem amtlichen Regelbuche festgelegt und zurzeit noch bindend sind; auch erwartet der Verfasser selbst nicht, daß schon jetzt auf bereitwillige Aufnahme seiner Vorschläge zu rechnen sei. Doch selbst in den Fällen, in denen nach seiner Ansicht ohne Umsturz der Grundlagen des Regelheftes dem berechtigten Verlangen nach größerer Einfachheit und Einheitlichkeit entsprochen werden könnte, würde er gelegentlich auf Widerspruch zu rechnen haben. Oder würde es leicht sein, der Schreibweise „stäts", Schänke", „Stängel" und gar „trübsälig" Freunde zu gewinnen? Und wer würde dafür zu haben sein, zwar „beiße", „feile", „leiden", „reich", das „Reis" zu schreiben, aber zum Unterschiede von diesen Wörtern „baizen", „fail", Laid", „raichen", „der Beraich", „die Raise"?

Es würde zu weit führen, wollte ich auf das im wesentlichen zutreffende Urteil eingehen, welches Erbe über die Regeln für die Anfangsbuchstaben und die Silbentrennung fällt, ferner für Zusammenschreibung und Zusammenrückung und schließlich noch ausführlich über die Regeln für die Schreibweise der Fremdwörter entwickelt.

Mit einem Bienenfleiß, der alle Anerkennung verdient, hat Erbe Dudens Rechtschreibung geprüft und mit der Sachkenntnis eines tüchtigen Fachmanns seine eigenen Ansichten zu einem geschlossenen Ganzen verarbeitet. Möge der Verfasser der „Fragezeichen", wenn auch nicht alle seine Wünsche erfüllt werden, doch noch die Freude erleben, daß er nicht umsonst gearbeitet hat.

Krüger, Gustav, Die Fachbezeichnungen der Sprachlehre und ihre Verdeutschung. Sonderdruck aus des Verfassers Syntax der englischen Sprache. 2. Aflage. Dresden u. Leipzig 1917. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (G. Ehlers). 43 S. Geh. 1 M.

Wenn das Bemühen, die aus dem Altertum überlieferten Fachausdrücke der Sprachlehre zu beseitigen und durch deutsche Wörter zu ersetzen, bisher nur teilweise von Erfolg begleitet gewesen ist, so liegt das einmal an der fest eingewurzelten, sich von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzenden und namentlich im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder gestärkten Gewohnheit, anderseits aber auch daran, daß die deutschen Wörter, die als Ersatz dienen sollten, zum Teil unglückliche Bildungen waren. Die Macht der Gewohnheit hat es ja auch fertig gebracht, daß Ausdrücke wie Eigenschafts-

[1]) Von den nicht zur Rechtschreibung gehörenden Vorschlägen empfehle ich zu berücksichtigen, was S. 91 über „hohenzollernsch" und „wiesbadensch", S. 101 über trennbare Zusammensetzungen mit hinter, S. 101 und 102 über „rückversichern" usw. gesagt wird sowie über „wo möglich" und „womöglich". „Zu dritt" wird durch „zu dreien" (nicht aber durch „selbstdritt") zu ersetzen sein. — Nicht zustimmen kann ich Erbe, wenn er die Betonung der vorletzten Silbe in leibhaftig, teilhaftig, wahrhaftig sowie in notwendig und unsterblich als unrichtig bezeichnet.

wort, Zahlwort, Fürwort, Umstandswort, Bindewort, Einzahl, Mehrzahl, Vor- und Nachsilbe, Steigerung und viele andere, die man ruhig als Ersatz für lateinische Ausdrücke hätte hinnehmen können, in den Büchern meist mit einem bescheidenen Dasein in Klammern und Überschriften vorlieb nehmen müssen und im Unterricht auch nur gelegentlich gehört werden; einzelne Ausnahmen stoßen die Regel nicht um. Erfreulich ist das Fremdwort in solchen Fällen nicht, und es wirkt geradezu verletzend, wenn die lateinischen Wörter im Unterricht mit dem Ton auf der ersten Silbe gesprochen werden, wie z. B. Substantivum, Komparativus, Singularis, Indikativus, Aktivum u. a. m. Jedenfalls sollte auch für den Sprachunterricht der Grundsatz gelten: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Daß dies nicht immer möglich ist, gibt auch Prof. Dr. Karl Scheffler in seinem Verdeutschungsbuche „Die Schule" zu, wenn er erklärt, daß die lateinische und die griechische Sprachlehre einen Teil der fremden Ausdrücke vorläufig nicht entbehren könne. Und Direktor Dr. W. Scheel, der im Vorwort zur 8. Auflage von O. Lyons Handbuch der deutschen Sprache der üblichen Bezeichnungen der Sprachlehre in der lateinischen Form als mindestens überflüssig und durch eine deutsche ersetzbar abweist, meint doch, daß manche deutschen Fachausdrücke unleugbar unter der Beschwernis allzu großer Länge und Unhandlichkeit leiden, und verwirft daher für das, was nach seiner Ansicht mit dem lateinischen Ausdruck kürzer und faßlicher gegeben wird, den deutschen Ersatz.

Dr. Krüger ist anderer Ansicht. Er ist überzeugt, daß die fremden Fachausdrücke der Sprachlehre nicht nur nicht wert seien beibehalten zu werden, sondern auch durch geeignetere deutsche Wörter ersetzt werden können. Er gibt zu, daß unter den Ersatzwörtern, die schon jetzt ihren Platz neben den Fremdwörtern gewonnen haben, nicht wenige beibehalten zu werden verdienen, bietet aber für die zahlreichen, von ihm beanstandeten Fremdwörter deutsche Ausdrücke, die er als einen Gewinn nicht nur für die Sprache, sondern vor allem auch für Lehrende und Lernende, in erster Linie für die lernende Jugend höherer Lehranstalten ansieht. Die meisten Verdeutschungen Krügers sind in der nachstehenden Übersicht von mir verwandt worden; sie dürfte dem Leser ein Urteil über die Vorschläge erleichtern; die Abweichungen Schefflers und Scheels sind dabei berücksichtigt worden.

Das Hauptwort, nach Krüger besser das Gegenstandswort (Schr. Hauptwort, Schl. Dingwort), gewöhnlich mit dem bestimmten oder dem unbestimmten Vorwort (Schr. und Schl. Geschlechtswort) verbunden, hat in der Einzahl und Mehrzahl vier Formen (Schr. und Schl. Fälle), die Werform, die Wesform, die Wemform und die Wenform (Schr. und Schl. Werfall usw.). Nach der Bedeutung im Satze werden folgende Wesformen unterschieden: die Besitzform, die Ursprungform, die Wesform des Zieles oder Zielwesform, die Wesform des Geteilten oder des geteilten Ganzen (Schr. Wesfall des Besitzers, des Ursprungs, der Ergänzung, der Teilung). Für die Wemform als mittelbare Ergänzung (Schr.) oder Ergänzung im 3. Falle (Schr.) bringt Krüger kein deutsches Wort; er beschränkt sich auf den Ersatz für den ethischen

Dativ, die Wemform der gemütlichen Beteiligung, der Anteilnahme (Schr. Wemfall der [An-]Teilnahme), des Anteils. Die Wemform ist in der Regel Zielform (Schr. unmittelbare Ergänzung, Zielergänzung, Ziel, Schl. Zielergänzung im 4. Falle). Der Satz besteht aus dem Träger (der Handlung) (Schr. und Schl. Satzgegenstand), und dem Aussagewort (Schr. und Schl. Satzaussage, das auch in gewissen Fällen durch ein Aussagehauptwort oder ein Aussageeigenschaftswort zum Aussageausdruck ergänzt wird (Schl. unterscheidet zeitwörtliche, dingwörtliche und eigenschaftswörtliche Satzaussage, Schr. bietet nur: das Ausgesagte, das Aussagewort). Mit einem Hauptwort kann im Satze als nähere Bestimmung ein Hauptwort in der Wesform, abhängig von einem Verhältniswort, auch ein Eigenschaftswort (Schr. und Schl. dingwörtliche und eigenschaftswörtliche Beifügung), darf auch ein Hauptwort in der gleichen Verhältnisform als Beifügung (Schr. Beisatz, Schl. Zusatz) verbunden sein. Die Zeitwörter haben eine Tatform (Schl. Tätigkeitsform), und eine Leideform drei Anschauungsformen oder Aussageweisen nämlich 1. Die Wirklichkeitsform, 2. Die Form der Ungewißheit, Ungewißheitsform, die auch Möglichkeitsform (so der allgemeine Name für Konjunktiv bei Schr. und Schl.), Wunschform, Nichtwirklichkeitsform sein kann, 3. die Befehlsform (auch Schr. und Schl.). Zeitwortform zum Ausdruck der Bedingung und daraus sich ergebender Folge (Schr. und Schl. Bedingungsform) kann jenachdem die Wirklichkeitsform und die Form der Ungewißheit sein. Die genannten Formen sind bestimmte (Schr. Aussageformen, Schl. personenbestimmte) Zeitwortformen; unbestimmte sind die Nennform und die eigenschaftwörtliche Zeitwortform (Schl. und Schr. Mittelwort).

Ob sich nach diesen Proben erwarten läßt, daß Krügers Vorschläge einen entscheidenden Erfolg haben werden? Immerhin werden sie dazu beitragen, die Bemühungen um die Sprachreinheit zu unterstützen und weiterzuführen. Wenn die Lehrer der Mahnung der Lehrpläne vom Jahre 1892 entsprechend Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, die den vollen Begriffsinhalt und -umfang decken, nicht mehr anwenden und die Herausgeber der Sprachlehren für deutschen und fremdsprachlichen Unterricht sich entschließen wollten, statt der Fremdwörter gut deutsche Fachausdrücke anzuwenden, soweit diese vorhanden sind, werden wir zweifellos dem von Krüger erstrebten Ziele näher kommen; es zu erreichen, wird dem lebenden Geschlecht wohl nicht gestattet sein.

Thomas, Robert, Abriß der deutschen Sprachlehre für die Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten. Nach K. Reissingers deutscher Sprachlehre neu bearbeitet. Bamberg 1917. C. C. Buchners Verlag. 105 S. 1,60 M.

Das Buch bietet nach Maßgabe der bayrischen Schulordnung vom Jahre 1914 eine planmäßige Zusammenfassung der im Unterricht auf dem Wege von Besonderen zum Allgemeinen gefundenen Regeln, überläßt Ableitung und Einübung dieser Regeln dem Unterricht, begnügt sich mit dem „Niederschlag" des mit den Schülern Erarbeiteten und unterscheidet sich

daher auch im Aufbau nicht wesentlich von den herkömmlichen für die Schule bestimmten Lehrbüchern der deutschen Sprache. Seine Eigenart bekundet es besonders darin, daß es die Sprache, soweit dies auf der unteren und mittleren Stufe möglich ist, als etwas Lebendiges, in steter Entwicklung Begriffenes darstellt, weshalb auch die Regeln vielfach nicht als „starre Ge- und Verbote gefaßt, sondern innerlich begründet und in den sprachlichen Werdegang hineingestellt werden. Versuche dieser Art sind ja nicht gerade neu und werden von Lehrern, denen der deutsche Sprachunterricht Herzenssache ist, gern und mit Erfolg gemacht. Aber die von dem Verfasser mit besonderer Sorgfalt ausgewählten Beispiele sind lehrreich und verdienen es wohl ausnahmslos, im Unterricht verwertet zu werden. Dasselbe gilt von den gediegenen Abschnitten aus der Wortkunde. Was mir einer Änderung bedürftig erscheint, liegt auf einem anderen Gebiete. S. 11 findet sich ein Vermerk über Wörter männlichen und sächlichen Geschlechts, die in der Endung kein e dulden; warum werden § 14 die Wörter weiblichen Geschlechts auf -el und -er, für die dasselbe gilt, übergangen? Würden S. 12 Bande und Bänder, wohl auch Gehalte und Gehälter nicht besser zu den Wörtern gezählt, deren Mehrzahl sich nach der Bedeutung gabelt? Auf echte und unechte Zusammensetzung der Zeitwörter dürfte füglich schon S. 38 hingewiesen und S. 75 und 76 wieder auf die trennbaren und nicht trennbaren Zeitwörter zurückgegriffen werden. Verfehlt scheint mir S. 61 der Ausdruck „verkürzte Nebensätze“ trotz des Zusatzes, daß sich diese in der Regel selbständig und nicht erst aus dem volleren Ausdruck entwickelt haben. Ich begnüge mich aber, dafür auf Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart, 3. Auflage S. 10 zu verweisen. Und nun noch eine Frage. S. 90 äußert der Verfasser sich mißbilligend über die vielen in unsere Muttersprache eingedrungenen Fremdwörter, die keine Daseinsberechtigung haben. Gilt dies nicht auch für manche fremdwörtlichen Fachausdrücke der Sprachlehre, die sich durch gut deutsche Wörter ersetzen lassen?

Brunner, August, Der deutsche Unterricht an den Gymnasien mit besonderer Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart. I. Heft. 1. Die deutsche Sprachlehre. 2. Der Lesestoff und die Literaturgeschichte. Bamberg. C. C. Buchners Verlag. 1917. 47 S. Geh. 2. M.

Gegen die neue bayrische Schulordunug vom Jahre 1914, die den Unterricht in der deutschen Sprachlehre an den Gymnasien im Anschluß an das Lesebuch verteilt wissen will und auf den Zusammenhang mit dem lateinischen Unterricht verzichtet, verlangt Brunner mit guten Gründen, daß der Lehrer auf der Unterstufe an das anknüpfe, was der Schüler an Kenntnissen und sprachlicher Fertigkeit mitbringe, und daß er die Regeln an Beispielen finden lasse, die er selbst bildet oder die er dem deutschen Lesebuche entnimmt. Für die zusammenfassende Behandlung sei ein kurzer Leitfaden der deutschen Sprachlehre wünschenswert, für die Einübung der Regeln aber gäbe es kein besseres Mittel als die Übersetzung aus dem Lateinischen. Den Beweis für diese letztere Behauptung erbringt er durch

eine Reihe sorgfältig ausgewählter und beachtenswerter Beispiele. Wenn der Verfasser sich nicht dafür erwärmen kann, daß das Lesebuch die Grundlage dür den Unterricht in der deutschen Sprachlehre bildet, so bringt er doch den Nachweis, daß der Lesestoff sich gelegentlich für den deutschen Sprachunterricht fruchtbringend verwerten läßt. Beachtung verdient auch, wie dargetan wird, daß die sprachlichen Belehrungen durch das Mittelhochdeutsche erweitert und vertieft werden können, daß aber auch die Sprachbewegung der Gegenwat nicht unbeachtet gelassen werden darf.

Auch in der Auswahl und in der Behandlung des Lesestoffes stellt Brunner maßvolle und erreichbare Forderungen, insbesondere für die Privatlektüre. Er verlangt, daß den Schülern eine nicht zu gering bemessene Zahl von Schriften bekannt werde, und bezeichnet es als den schönsten Lehrerfolg, daß die Schüler sich aus freiem Antrieb wie auf der Schule, so auch später mit dem Lesen deutscher Dichtungen beschäftigen, aber auch auf der Schule noch Zeit gewinnen, wissenschaftliche Werke (über Naturwissenschaft, Technik u. dgl. oder Schriften über die Kunst) zu studieren. Doch warnt er vor Massenlektüre, da diese zur Oberflächlichkeit erziehe, besonders wenn die Schriftwerke über das Verständnis der Altersstufe hinausgehen. In der Behandlung der Literaturgeschichte im deutschen Unterricht schließt sich Brunner an die bayrische Schulordnung, die einen geschichtlichen Überblick der deutschen Literatur in den Oberklassen verlangt, aber eine eingehendere Betrachtung nur für die bedeutendsten und einflußreichsten Schriftsteller zugesteht. Seine Forderung, daß der Unterricht in der Literaturgeschichte mit dem Geschichtsunterricht Hand in Hand gehe, wird wohl in dem Sinne der Beschränkung bedürfen, daß der deutsche Unterricht, soweit dies als zum Verständnis und zur Würdigung der Dichter und ihrer Werke erforderlich erscheint, den Zusammenhang mit der Geschichte zu berücksichtigen hat.

Das erste Heft der Schrift über den deutschen Unterricht an den Gymnasien verrät durchweg den erfahrenen Lehrer, dem sein Beruf eine Freude ist. Man darf erwarten, daß auch die Fortsetzung einen wertvollen Beitrag zur Behandlung dieses Unterrichts bringen wird.

Coblenz. Jos. Buschmann.

III. Verschiedenes.

Erklärung.

Im Einklang mit den Grundsätzen, die schon vor dem Kriege die Göttinger philosophische Fakultät in einer Denkschrift entwickelt hat („Die Vorbereitung zum Studium in der philosophischen Fakultät" Göttingen 1914), sprechen folgende Professoren der Göttinger Universität als Vertreter der Geisteswissenschaften ihre Zustimmung zu der Leipziger Erklärung über die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums für das Studium dieser Wissenschaften aus:

Bauer, Bertholet, Bonwetsch, Knoke, Kühl, Meyer, Mirbt, Rahlfs, Titius (Theologie). — Frensdorff, Lehmann, Schön, Schulz (Rechtswissenschaft). — H. Maier (Philosphie). — Cohn (Staatswissenschaften). — Wagner (Erd- und Völkerkunde). — Brandt, Busolt, Stein, Willrich (Geschichtswissenschaft). — Schmid (Kunstgeschichte). — Hermann (Vergl. Sprachwissenschaft). — Andreas, Lidzbarski, H. Oldenberg, Sethe (Orientalische Philologie). — Jachmann, Pohlenz, Reitzenstein (Klass. Philologie). — Körte (Archäologie). — Schröder, Weißenfels (Deutsche Philologie). — Morsbach (Englische Philologie). — Pietschmann (Bibliothekswissenschaft).

Göttingen, im Juli 1917.

Der 7. theologische Kriegslehrgang für Pastoren, Lehrer, Lehrerinnen und andere interessierte Männer und Frauen, den der Zentralausschuß für Innere Mission in Berlin in der Zeit vom 9. bis 12. Oktober d. J. veranstaltet, findet voraussichtlich im großen Sitzungssaale des Herrenhauses, Berlin W, Leipzigerstr. 3/4 statt. Folgende Themata sind vorgesehen:

1. Die Beziehungen zwischen der Gemeinde draußen und daheim. — Lic. Hyrmen, Direktor des Auslandspredigerseminars zu Soest, z. Z. im Felde.
2. Christus im Felde. — Privatdozent Lic. Seeberg-Greifswald, z. Z. im Felde.
3. Die religiöse Wortverkündigung in der Zukunft. Mit besonderer Berücksichtigung der durch den Krieg angeregten Fragen nach dem Gottesglauben. — Professor D. Meyer-Göttingen.
4. Endgeschichtliches in unseren Tagen. — D. Karl Müller-Erlangen.
5. Christentum und Weltfriede.
6. Bibelkritik und Bibelglaube.
7. Kriegspsychosen und ihre Heilung.

Im Anschluß an die Vorlesungen wird Raum für eingehende Besprechungen gelassen werden. Die genaue Ordnung sowie der Stundenplan wird auf Wunsch zugesandt. Anmeldungen zur Teilnahme und sonstige Anfragen sind an die Geschäftsstelle des Zentral-Ausschusses für Innere Mission, Berlin-Dahlem, Post Lichterfelde 3, Altensteinstr. 51 zu richten. Der Preis der Teilnehmerkarten für alle Vorlesungen beträgt 5 Mark, für eine Vorlesung 1 Mark. Bei vorheriger Einsendung des Betrages an die genannte Geschäftsstelle (Postscheckkonto Berlin Nr. 12745) werden die Teilnehmerkarten zugesandt.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

I. Abhandlungen.

Kant als Pädagoge.

Nicht in dem Sinne von „Kant als Erzieher" soll hier die Rede sein, wie man nacheinander Rembrandt, Schiller, Goethe, Fichte oder andere als Erzieher aufgestellt hat: obwohl auch ein solches Thema in dieser schweren Schicksalszeit unseres Volkes nicht unangebracht wäre, damit es über aller Not, über aller notwendigen Arbeit draußen und daheim und über aller Kampfesleidenschaft der tiefsten Grundlagen seines geistigen und sittlichen Wesens nicht vergesse. Sondern nur von Kant als Pädagogen im engeren Sinne, als Vertreter der Erziehungskunst, der diese Blätter dienen. Als solcher ist er bisher nur wenig bekannt geworden; von Philosophen haben ihm Locke, Rousseau, Fichte, Schleiermacher und vor allen Herbart den Rang abgelaufen. Und doch ist der tiefste deutsche Denker auch in dieser Beziehung des Kennenlernens wert. Es ist deshalb mit Freude zu begrüßen, daß wir seit kurzem in der aus einer Preisarbeit der Stadt Königsberg hervorgegangenen, nicht sehr umfangreichen Schrift von Walther Schwarz eine nahezu erschöpfende Darstellung des Themas Immanuel Kant als Pädagoge[1]) besitzen.

Die eigene achtundeinhalbjährige Gymnasialzeit hat auf den wißbegierigen Geist des Knaben und heranwachsenden Jünglings eher abschreckend als fördernd gewirkt. Zwar war das 1703 gegründete und heute noch bestehende Friedrichskolleg (Friderizianum) in das der Achtjährige Ostern 1732 eintrat und das ihn Herbst 1740 auf die Universität entließ, die angesehenste von den höheren Schulen seiner Vaterstadt. Aber der Betrieb der Studien war, wie damals so ziemlich auf allen deutschen Gymnasien, für ein jugendliches Gemüt der denkbar ernüchterndste. Durchschnittlich zwanzig lateinische Wochenstunden von meist unfähigen Lehrern erteilt, in der ödesten Grammatikpaukerei oder Abrichtung zu Lateinreden und -versemachen bestehend, das Griechische fast ausschließlich am — Neuen

[1]) I. Kant als Pädagoge. Von Dr. Walther Schwarz. Langensalza 1915. H. Beyer und Söhne. (F. Manns Pädagogisches Magazin. Heft 607). VIII u. 173 Seiten. 2,25 M., Die Arbeit die den äußeren Anlaß unserer obigen Darstellung bildet, zeichnet sich durch umsichtige Benutzung des Stoffes, darunter zum Teil bisher unbekannter Akten des Königsberger und Berliner Staatsarchivs, ebenso wie durch klare und verständige Darstellung und guten historisch-kritischen Blick aus. Zu bedauern ist nur, daß ihm von den neueren biographischen Gesamtdarstellungen des Philosophen bloß die in verschiedener Beziehung unzureichende von M. Kronenberg bekannt gewesen zu sein scheint.

Testament gelehrt, von Tertia an vier obligatorische Stunden Hebräisch, völlige Vernachlässigung der Realien, keine Naturwissenschaft! Über den Unterricht in Mathematik und Logik sprach der Philosoph später nur mit Lachen: „Diese Herren konnten wohl keinen Funken, der in uns zum Studium der Philosophie oder Mathese lag, zur Flamme bringen". „Auslöschen konnten sie ihn wohl", meinte darauf sein Mitunterredner ernst. Und dasjenige, wodurch sich das Friderizianum von den Nachbaranstalten unterschied, der pietistische Geist, der es durchdrang mit seinen zahllosen Religions-, Andachts-, Erbauungsstunden, Gebeten, Katechisationen, Selbstprüfungs- und Erweckungsstunden, diese Überfütterung also mit dem, was dem Menschen das Heiligste sein und bleiben sollte, was die zartesten und tiefsten Saiten der jugendlichen Seele berührt, hat bei vielen seiner Zöglinge sicherlich das Gegenteil des beabsichtigetn Zweckes errreicht. Bei Kant hat es höchst wahrscheinlich dazu beigetragen, ihn schon früh von der berechtigten Gefühlsseite der Religion stärker, als es vielleicht wünschenswert gewesen wäre, abzuwenden. Der ganze Geist der Anstalt war so, daß wir uns nicht wundern dürfen, wenn er in seinem Alter einmal zu Hippel äußerte: „Ihn überfiele Schrecken und Bangigkeit, wenn er an jene Jugendsklaverei zurückdächte".[1])

Nach den ziemlich lange sich ausnehmenden Universitätsjahren, während deren ihn nur der außerordentliche Professor der Philosophie und Naturwissenschaften Martin Knutzen tiefer anzuregen verstand, kam die — wahrscheinlich nicht neun, wie Schwarz nach den älteren Biographen annimmt, sondern nur sieben Jahre dauernde — Hauslehrerzeit, zuerst in einem ländlichen Pfarrhaus des litauischen Dorfes Judtschen, dann auf einem in der entgegengesetzten Ecke der Provinz gelegenen Rittergute verbracht, ohne daß er sich auf die pädagogischen Resultate dieses siebenjährigen Krieges mit den unerzogenen Köpfen seiner Zöglinge jemals etwas zugute getan hätte. Ob er sich bald danach um die unterste „Schulkollegen-", d. h. ordentliche Lehrerstelle an dem Kneiphöfschen Gymnasium seiner Heimatstadt beworben hat, ist eine (von Schwarz nicht behandelte) Streitfrage. Daß es nicht dazu gekommen ist, braucht unser Stand nicht allzusehr zu bedauern. Denn es ist sehr fraglich, ob Kant der geeignete Mann zur Regierung einer störrischen Schulklasse gewesen wäre. Er war vielmehr der geborene akademische Lehrer. Das hat er selber gefühlt und deshalb an der Albertina ausgeharrt, bis er endlich im 47. Jahre seines Lebens die seinen Anlagen und Wünschen entsprechende Professur der Logik und Metaphysik erhielt.

Interesse für pädagogische Fragen hat er schon früh besessen. So beabsichtigte er im Jahre 1759, mit dem praktischeren Hamann zusammen, eine „Kinderphysik", d. h. ein populäres naturwissenschaftliches Lehrbuch für die Jugend, zu schreiben; wozu es infolge zu großer Meinungsverschieden-

---

[1]) Näheres siehe im Kap. 1 von K. Vorländer, Kants Leben (Leipzig 1911) S. 7 bis 13 und im 2. Kapitel meiner demnächst erscheinenden größeren Kantbiographie.

heit zwischen beiden dann nicht gekommen ist. Auch führte er schon 1756 als einer der ersten deutschen Hochschullehrer populäre Vorlesungen über Geographie, die er dann jeden Sommer wiederholte, in seinen akademischen Lehrplan ein. Aber den eigentlichen Wendepunkt in pädagogischer Beziehung bedeutet für ihn doch erst das Erscheinen des Emile (1762) von Rousseau. „Rousseau hat mich zurecht gebracht": dies bekannte Diktum seines philosophischen Tagebuches (wenn wir die an den verschiedensten Orten niedergeschriebenen „Reflexionen" seines Nachlasses so nennen wollen) gilt vor allem für seine pädagogischen Anschauungen. Der Genfer Autodidakt konnte ihn aber nur darum so stark beeinflussen, weil er seiner Natur von Haus aus kongenial war. Hatte Kant doch von seinen ersten Vorlesungen an betont: er wolle seine Zuhörer nicht ein philosophisches System, sondern philosophieren, denken lehren. Seine natürliche Auffassung vom Lehren und Lernen, wie seine richtige Einsicht in den Kern der Unterrichtskunst tritt besonders in der „Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen im Winterhalbjahr 1765/6" hervor. Daher auch seine Begeisterung, als die neue Erziehungsreform in den 70er Jahren sich durch Basedow und andere in Deutschland zu verbreiten begann. Daher sein eifriges Wirken in Wort und Tat — und zwar gerade dem Jahrzehnt, während dessen man ihn ganz in die Vorbereitug seines kritischen Hauptwerks vergraben geglaubt hat — für das Dessauer Philanthropin: ein Wirken, das wir an anderer Stelle ausführlicher geschildert haben (Kants Leben S. 102—108).

Gleichwohl würden wir wahrscheinlich nichts Zusammenhängendes aus Kants Feder über Pädagogik besitzen, hätte nicht der Reformeifer des preußischen Unterrichtsministers von Zedlitz im Juni 1774 die Einführung von pädagogischen Vorlesungen an der Albertina angeordnet. Es war derselbe Zedlitz, der Kants Geographie-Kolleg, wie er „seinem lieben Herrn Professor" schreibt, aus der Ferne hörte, d. h. in einer besonders zuverlässigen Nachschrift eines Zuhörers las, derselbe „Liebhaber und erleuchtete Kenner" der Wissenschaften, dem der Philosoph seine Kritik der reinen Vernunft widmete. Da nun die Verpflichtung zu dem pädagogischen Kolleg zwischen den sieben Professoren der philosophischen Fakultät reihum ging, so hat auch Kant viermal über Pädagogik gelesen. Diesem Umstand verdanken wir die noch zu seinen Lebzeiten (1803) und mit seiner Genehmigung von seinem Schüler Rink herausgegebene Schrift „Über Pädagogik", die, wie Schwarz (S. 61) zeigt, den allerdings wenig sorgfältigen Abdruck des von Kant für seine Vorlesung ausgearbeiteten Heftes darstellt.

Für ihre Vorlesungen waren damals auch den Professoren der Universitäten Kompendien vorgeschrieben. Das erstemal (1776/7) wählte Kant für sein Kollegium „Scholastico-practicum" des bekannten Reformers Basedow „Methodenbuch" später ein Handbuch seines Kollegen Bock. Allein, wie in seinen anderen Kollegien, wußte er sich zur Genüge davon zu emanzipieren. So sind denn auch seine erzieherischen Anschauungen durch Rousseau zwar angeregt, aber im einzelnen ist er, wie Schwarz zeigt, von ihm wie von Basedow durchaus unabhängig, wie man ja auch von einem Kant erwarten konnte.

Ziel der Erziehung ist ihm die freie sittliche Persönlichkeit. Die Erziehung — im Gegensatz zur Dressur oder mechanischen Abrichtung — ist eine Kunst, „deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß". Die öffentliche oder Schulerziehung ist der privaten bei weitem vorzuziehen. Sie besteht in der Wartung oder körperlichen Erziehung, der Zucht (Disziplin), der Unterweisung, (auch Kultivierung, Zivilisierung) und der sittlichen Bildung (auch Moralisierung) genannt[1]).

Es ist amüsant, den großen Denker auch von der ersten Kinderpflege, von Muttermilch und Windeln, vom Wiegen und vom Gängelwagen plaudern zu hören. Auf diesem Gebiete folgt er (mit Recht) ganz den natürlichen Grundsätzen Rousseaus. Auch in der körperlichen Abhärtung, die er auch an sich selbst sein Leben lang geübt hat. Obwohl Kant der Philosoph der Freiheit ist, weiß er doch, daß zur Bezähmung der „Wildheit", d. i. „Unabhängigkeit von Gesetzen", in uns Zwang nötig ist; Disziplin ist darum noch früher notwendig als „Kultur". Nur soll man den Willen des Kindes mehr zu lenken als zu brechen suchen, weil letzteres „sklavische Denkungsart erzeugt". Auch mit dem steten Hinweis auf das Schickliche soll man nicht zu oft und zu früh kommen, ebenso wenig mit gesellschaftlichen Zeremonien oder der Tanzkunst, während Übung der Sinne und der körperlichen Geschicklichkeit durch alle geeigneten Arten von Turnen und Spiel warm empfohlen wird. Andererseits ist das Kind allerdings nicht bloß spielen oder alles „wie im Spiele", sondern arbeiten lernen.

Wie der Körper und die Sinne, so müssen auch die „unteren" Kräfte der Erkenntnis: Aufmerksamkeit, Einbildungskraft u. a. durch geographische und andere wissenschaftliche Anschauungsmittel, das Gedächtnis durch häufiges und mechanisches, aber mehr doch „judiziöses" Memorieren eifrig geübt und gestärkt werden, bis man dann zu den „oberen" Erkenntniskräften: dem Verstand, der Urteilskraft und der Vernunft kommt; welche letztere nicht zu früh an sie herangebracht werden darf. Denn Kinder müssen nicht über alles vernünfteln, auch darf ihnen über das, was ihre Begriffe übersteigt, nicht viel vorräsonniert werden. Auch die Bildung des ästhetischen Geschmacks ist nicht zu vergessen, obgleich man mit dem bloßen Erregen von Reiz und Rührung „sehr behutsam" sein muß.

Auch über die einzelnen Unterrichtsfächer finden sich in der „Pädagogik", wie in den anderen Schriften unseres Philosophen, manche wertvolle Einzelbemerkungen. Das Lesen soll nicht durch Buchstabieren, sondern „aus dem Kopfe" geübt werden. Das Erlernen der lebenden Sprachen erfolgt besser durch den praktischen Gebrauch als durch das freilich nicht zu entbehrende Vokabellernen. Der erste wissenschaftliche Unterricht bezieht sich am besten auf die physische Geographie, von der dann Reisebeschreibungen, durch Kupfer und Karten erläutert, zur politischen hinüber-

[1]) Die stark theoretischen Abschnitte der Schwarzschen Schrift über die „Möglichkeit" und „Notwendigkeit" der Erziehung übergehen wir, weil es dem Leser interessanter sein wird, praktische Einzelansichten des großen Denkers auf unserem Gebiete kennen zu lernen.

führen. Ihr folgt dann erst die Geschichte, die natürlich nicht in Namen und Daten von Schlachten u. dgl. aufgehen darf. In der Naturwissenschaft beginnt man am besten mit der Botanik und Mineralogie, kurz mit der Naturbeschreibung. Geographie und Naturkunde geben Veranlassung zum Zeichnen und Modellieren, wie man überhaupt dasjenige am besten lernt und behält, was man selbst hervorbringen kann. Das gilt natürlich vor allem auch von der Mathematik, deren hervorragende Wertschätzung seitens des Philosophen nicht bloß aus seinen kritischen Schriften, sondern auch aus dem Umstand hesvorgeht, daß er jahrelang sie — wie übrigens auch die Physik — zum Gegenstande besonderer Vorlesungen gemacht hat.

Aber die Hauptsache der ganzen Erziehung bleibt doch, wie sich das nach Kants Ethik von selbst versteht, die „Moralisierung", oder die Bildung zum Charakter. Das bedeutet für das Kind Erziehung zum unbedingten — erst absoluten, später freiwilligen — Gehorsam, zur Wahrhaftigkeit und (was man vielleicht nicht erwartet) zur Geselligkeit, die die Kinder offenherzig und heiter macht; „denn das fröhliche Herz allein" — so erklärt der angeblich starre Rigorist Kant — „ist fähig, Wohlgedallen am Guten zu empfinden". Je älter der Schüler dann wird, desto mehr muß er seine Pflichten gegen sich und seine Mitmenschen selbst einsehen lernen, „das Recht der Menschen, diesen Augapfel Gottes auf Erden", nicht zu vergessen. Eine wichtige Rolle kommt dabei dem Religionsunterricht zu. Im Grunde müßte die Jugend erst die Welt, sich selbst und die menschlichen Pflichten kennen lernen, ehe sie eine Pflicht gegen Gott zu begreifen imstande ist. Da jedoch die Kinder von früh auf Zeugen der Verehrung eines höchsten Wesens sind, so ist ihnen schon früh begreiflich zu machen, daß wahre Frömmigkeit nicht im Lippendienst, sondern im Tun von Gottes Willen besteht. Das Moralische muß vorangehen, das Theologische erst nachfolgen. Bei Eintritt der Geschlechtsreife ist der Jüngling, „unverhohlen, deutlich und bestimmt", aber „mit würdigem Ernste" über den Unterschied der Geschlechter aufzuklären; desgleichen, nicht etwa schon als Kind, mit dem Unterschied der Stände bekannt zu machen. Man muß ihm zeigen, wie die Ungleichheit der Menschen dadurch entstanden ist, daß der eine vor dem anderen Vorteile zu erlangen suchte, aber man kam ihm „das Bewußtsein der Gleichheit der Menschen bei ihrer bürgerlichen Ungleichheit nach und nach beibringen". Schließlich muß man in ihnen Teilnahme an dem „Weltbesten" zu erwecken suchen, „wenn es auch nicht der Vorteil ihres Vaterlandes oder ihr eigener Gewinn ist".

Wir haben im Vorigen nur die wichtigsten Erziehungsgedanken des Philosophen wiedergegeben, denken aber doch damit ein ausreichendes Bild von Kant als Pädagogen entworfen zu haben. Gewiß läßt sich an dieser Kantischen Pädagogik manches vermissen. So wird in ihr zunächst das weibliche Geschlecht so gut wie gar nicht berücksichtigt. Wenigstens in der pädagogischen Vorlesung nicht; denn in der Anthropologie und im Nachlaß finden sich auch darüber einzelne treffliche Bemerkungen, wie denn

der Junggeselle Kant gleichwohl ein interessierter Beobachter der Frauen gewesen ist.[1])

Ferner tritt für seine Betrachtung die Volksschule noch fast ganz zurück. Damit begann damals in Preußen erst der wackere Domherr von Rochow, und erst der große Schweizer Pestalozzi sollte den eigentlichen Boden dazu legen. Vielleicht darf man, um beides zu begreifen, daran erinnern, daß Professor Kant in seiner Vorlesung wohl nur künftige Haus- oder Gymnasiallehrer, zum großen Teil Theologen, vor sich und selbst im Mädchen- und Volksschulunterricht keinerlei Erfahrung hatte. Der eigentliche Grund freilich dürfte in einer wichtigeren, dritten Tatsache liegen. Durch seine philosophische Riesenaufgabe: Die Neubegründung der theoretischen Philosophie, Ethik (nebst Religion) und Ästhetik, in Anspruch genommen, ist er eben zu einer systematischen Behandlung und Ausgestaltung der ihm, wie wir gesehen haben, am Herzen liegenden Erziehungslehre nicht gekommen. Aber seine Philosophie hat die Grundlage geschaffen, auf der andere weiter bauen konnten. Nicht bloß Fichte mit seiner großen Idee einer Nationalerziehung steht auf seines Vorgängers Schultern, sondern auch die vielleicht tiefste Erziehungslehre unserer Zeit, die großangelegte Sozialpädagogik Paul Natorps ruht auf dem Grunde von Kants Philosophie und ist in seinem Geiste gedacht.

Solingen. Karl Vorländer.

Der neue Lehrplan für den Religionsunterricht an höheren Schulen für die männliche Jugend.

In diesen Tagen wurden wir Religionslehrer mit der freudigen Nachricht überrascht, daß durch Ministerial-Erlaß vom 18. April 1917 ein neuer Lehrplan für den Religionsunterricht an den höheren Schulen für die männliche Jugend herausgegeben worden sei. Schon lange nämlich herrschte unter uns wegen des alten Lehrplanes von 1901 große Unzufriedenheit, aber wir erwarteten seit Jahren vergeblich auf eine Änderung desselben. Zwar gestattete uns die Behörde einen Sonderlehrplan, aber da derselbe an den verschiedenen Anstalten ungleich war, so war dadurch die Einheitlichkeit desselben verschwunden. Darum ist es mit Freuden zu begrüßen, daß der alte reformbedürftige Lehrplan und auch die verschiedenen Sonder-Lehrpläne durch einen einheitlichen Lehrplan für ganz Preußen, der von 1918 an überall eingeführt werden muß, abgelöst sind.

Im allgemeinen kommt der neue Lehrplan den Wünschen der Religionslehrer in vielen Stücken entgegen, so daß das Urteil wohl lauten kann, der neue Lehrplan bedeutet eine große Verbesserung und wird dazu verhelfen, daß die Unzufriedenheit verschwindet und die Religionslehrer mit neuer Freudigkeit an ihr schweres Werk herangehen.

---

[1]) Näheres darüber siehe in dem Abschnitt „Kant und die Frauen“ meiner im Druck befindlichen großen Kantbiographie.

Schon das Lehrziel zeigt, daß auch die Erfahrungen des Krieges auf ihn eingewirkt haben. Während früher als Ziel hingestellt wurde, daß die Schüler zu charaktervollen, christlichen Persönlichkeiten herangebildet werden sollten, die dereinst durch Bekenntnis und Wandel und lebendige Beteiligung am kirchlichen Leben einen heilsamen Einfluß auf das Volk ausüben könnten, so wird jetzt darauf hingewiesen, daß sie dereinst als lebendige Glieder der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinschaft sich betätigen sollen und auch in den schwersten Lebenslagen im Glauben ihren Halt und Trost finden sollen. Hiermit wird auch dem Staat gegeben, was des Staates ist und die religiöse Verpflichtung des Dienstes für den Staat hervorgehoben.

Über die Bedeutung des Erlasses erhält man wohl den besten Einblick, wenn man die alten Bestimmungen den neuen gegenüberstellt. Darum möchte ich die Lehrpläne der einzelnen Klassen besprechen.

Der Lehrplan für Sexta und Quinta bleibt derselbe wie früher, im VI biblische Geschichten des Alten, in V solche des Neuen Testaments. Eine Neuerung zeigt sich darin, daß statt 4 jetzt 5 Kirchenlieder und daneben passende Liederverse, sowie ein Schatz von Bibelstellen, gelernt werden sollen. Über diese neue Bestimmung kann man sich nur freuen. Vor dem Krieg wurde in übertriebener Weise das Auswendiglernen in der Religion bekämpft. Während unsere Schüler nur ganz wenig Liederverse und noch weniger Bibelstellen lernen durften, lernten sie viele französische Lieder und chemische und mathematische Formeln auswendig. Im Krieg hat sich klar gezeigt, welchen Schatz für das Leben und gerade für die schwersten Tage des Lebens wir unsern Schülern dadurch mitgeben, daß sie eine gewisse Anzahl von Liedern und Bibelstellen auswendig können. Auch das ist mit Freuden zu begrüßen, daß weniger wertvolle Verse eines Kirchenliedes ausgelassen werden können. Nur das Beste und Wertvollste ist auch wert, dem Gedächtnis für alle Zeiten eingeprägt zu werden. Dadurch, daß in jeder Klasse der Memorierstoff wiederholt werden soll, kann erreicht werden, daß die Schüler einen wertvollen Schatz religiösen Gutes als festen Bestandteil ins Leben mitnehmen.

Der alte Lehrplan für Quarta war besonders unklar. „Lesen und Erklärung von alttestamentlichen und besonders von neutestamentlichen Abschnitten behufs erweckender und vertiefender Wiederholung der in VI. und V. behandelten biblischen Geschichten". Sollte man in IV. noch einmal die biblischen Geschichten behandeln, die zum erstenmal in der Volks- oder Vorschule, dann in VI. und V. durchgenommen worden waren?

Nach dem neuen Plan sollen nach der Durchnahme der neutestamentlichen Geschichten bis zur Auferstehung Jesu die Oster- und Pfingstgeschichten besprochen werden, und dann die erzählenden Abschnitte der Apostelgeschichte gelesen werden, woran sich die Wirksamkeit der Apostel und die wichtigsten Tatsachen aus der Geschichte der alten Kirche (z. B. Christenverfolgungen) anschließen. So wird den Quartanern etwas Neues geboten und die Durchnahme der neutestamentlichen Geschichten systematisch fortgesetzt. Zu bedauern aber ist, daß die Durchnahme des III. Haupt-

stückes von IV. nach UIII. verschoben ist. Im Anschluß an das N. T. läßt sich die Erklärung desselben doch besser geben als im Anschluß an alttestamentliche Volksgeschichte. Warum außerdem schon in IV. die Bekehrung der Germanen besprochen werden soll und nicht in UIII. im Anschluß an die deutsche Geschichte, ist mir unverständlich.

Der Lehrplan der Mittelklassen weist die größten Veränderungen auf; er war auch am reformbedürftigsten.

In Untertertia sollte früher eine Geschichte des Reiches Gottes im Alten Testament gegeben werden, das war in der Tertia nicht möglich; dazu waren die Schüler noch nicht reif genug. Nach dem neuen Lehrplan wird die Geschichte des Reiches Gottes erst in Obersekunda gebracht. In UIII. soll nun die Geschichte des Volkes Israel, vor allem also die Geschichte der Königszeit, gelesen werden. Das Pensum läßt sich sehr gut bewältigen und es bliebe noch Zeit übrig, um in UIII. den entsprechenden Stoff der Kirchengeschichte durchzunehmen. Auffälligerweise ist er nach OIII. verlegt, obwohl doch die Kirchengeschichte des Mittelalters mit der politischen Geschichte vielfach zusammenfällt und das Pensum der Obertertia sowieso schon sehr umfangreich ist. Ein großer Mangel des alten Lehrplans war es ja, daß in den Mittelklassen gar keine Kirchengeschichte vorgesehen war; wir sind dankbar, daß dieser Übelstand jetzt abgestellt ist; aber es wäre doch zu wünschen, daß der kirchengeschichtliche Unterricht sich nach dem geschichtlichen Lehrplan der betreffenden Klasse richtet (konzentrischer Unterricht).

W3nn in Obertertia auch jetzt, wie früher, die Bergpredigt und die Gleichnisse behandelt werden sollen, daneben aber nach dem neuen Lehrplan noch das Leben Jesu und die ganze Kirchengeschichte des Mittelalters bis 1555, so muß ein Gegenstand darunter leiden. Da außerdem in OIII. die meisten Schüler konfirmiert werden und während der Konfirmandenstunde vom Religionsunterricht befreit sind, so werden viele die Besprechung der Bergpredigt und der Gleichnisse oder die Reformationsgeschichte nicht mit haben, was recht bedauerlich ist. Bei Einführung des neuen Lehrplans müßte der kirchengeschichtliche Stoff bis 1571 in UIII. durchgenommen und die Bergpredigt und die Gleichnisse müßten im Sommerhalbjahr besprochen werden, damit die Konfirmanden diesen wichtigsten Teil des Neuen Testamentes kennen lernen. Jedenfalls müßte den Anstalten Freiheit gelassen werden, um hier — je nach der Einrichtung des Konfirmandenunterrichts — Änderungen vornehmen zu können. Daß die Geschichte des Kirchenliedes jetzt erst in UII. gegeben werden soll, halte ich auch nicht für vorteilhaft. Es empfiehlt sich doch wohl, das Kirchenlied im engen Anschluß an die Zeit der Liederdichter (Ambrosius, Luther, Gerhardt usw.) durchzunehmen; eine systematische Wiederholung in UII. ist natürlich sehr angebracht, aber nicht die erste Durchnahme des Stoffes.

Der alte Lehrplan der Untersekunda war vielleicht der reformbedürftigste Teil desselben. Nach ihm sollten in UII. wieder Teile des Alten Testamentes, das doch erst in UIII. behandelt worden war, durchgenommen

werden; daneben sollte ein Evangelium erklärt werden. Die poetischen und prophetischen Schriften des alten Testaments sind aber erst für Oberklassen geeignet und vor allem muß doch eine Bekanntschaft mit dem Neuen Testament vermittelt werden. Unsere Sekundaner gingen mit dem EinjährigenZeugnis ab, ohne jemals einen paulinischen Brief gelesen zu haben. Das ist jetzt geändert. Nach dem neuen Lehrplan wird in UII. das apostolische Zeitalter und eine Auswahl aus den apostolischen Briefen durchgenommen. Daneben werden die wichtigsten Tatsachen der neuesten Kirchengeschichte besprochen und so die Schüler in das religiöse Leben der Gegenwart eingeführt. Der Lehrplan der Mittelklassen bildet nun ein schönes, abgerundetes Ganze und alle diejenigen, die mit dem Einjährigen die Schule verlassen, haben alle wichtigen Tatsachen der Bibel, der Kirchengeschichte, des Katechismus und des Kirchenliedes kennen gelernt, zumal eine zusammenfassende Wiederholung des Stoffes in UII. vorgenommen werden kann und soll.

Das Lehrziel der oberen Klassen ist schon kurz und treffend in einem Satz gekennzeichnet „Tiefere Erfassung des Wesens des Christentums und seiner Aufgaben für die Gegenwart."

In Obersekunda wurde früher das jetzige Pensum der UIII durchgenommen. Statt dessen soll jetzt die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testament sowie die Entwicklung der christlichen Kirche in der griechisch-römischen Kulturwelt behandelt werden. Der Stoff schließt sich damit eng an das Pensum des Geschichtsunterrichts an und wenn beide Fächer in einer Hand liegen — was für die Oberklassen sehr zu wünschen ist — so kann der Unterricht sich gegenseitig sehr gut ergänzen.

In den Primen mußte früher der Römerbrief gelesen werden. Da seine Probleme uns jetzt nicht mehr so nahe berühren wie zur Zeit Luthers, aber die modernen Lebensverhältnisse durch die Lektüre des I. Korintherbriefes viel besser erklärt werden können, so ist es ein Fortschritt, daß jetzt Galater- und Korintherbrief statt des Römerbriefes — der auch für Schüler zu schwer ist — gelesen werden können. Die Auseinandersetzung mit den Fragen der Gegenwart vermißte man auch im alten Lehrplan, umso freudiger ist es zu begrüßen, daß der neue Lehrplan eine Auseinandersetzung mit den Problemen der modernen Weltanschauungen vorschreibt. Nicht nur im Reformationsjubeljahr, sondern auch sonst freuen wir uns sodann darüber, daß das Lesen der wichtigsten Schriften Luthers jetzt gefordert wird. Endlich ist noch hervorzuheben, daß auch die Auseinandersetzung mit den außerchristlichen Religionen besonders verlangt wird. Je mehr wir ein Weltvolk werden, um so mehr ist es nötig, auch diese Religionen zu besprechen, zumal gerade der Vergleich mit ihnen die einzigartige Bedeutung und Überlegenheit des Christentums am besten veranschaulicht.

Fassen wir das Besprochene zusammen, so können wir mit Recht als Ergebnis den Satz auffstellen, der neue Lehrplan ist viel, viel besser wie der alte und bedeutet einen großen Fortschritt. Nicht alle Wünsche der Religionslehrer sind erfüllt; der eine wird die geringe Würdigung der Mission

im Unterricht vermissen — Warnecks herrliches Buch „Die Lebenskräfte des Evangeliums“ hat uns gezeigt, welch reichen Segen wir für den Unterricht hieraus schöpfen können; — ein anderer wird es bedauern, daß der Katechismus noch immer eine solche Rolle spielt, daß z. B. das 4./5. Hauptstück nicht einfach dem Konfirmanden-Unterricht zugewiesen ist, ein dritter, daß das Alte Testament noch eine zu große Rolle spielt (z. B. in UIII.) Aber darin werden doch alle übereinstimmen — und das ist die Hauptsache und dessen wollen wir uns dankbar freuen —, daß der alte Lehrplan nun verschwunden ist und an seine Stelle ein bedeutend besserer getreten ist.

Kassel. Fr. Ehringhaus.

Die Ergebnisse der Preußischen Prüfungen.

Das 32. Heft (Ergänzungsheft) des Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen enthält eine Übersicht der Ergebnisse der von den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen im Jahre 1914/15 abgehaltenen Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen. Die trockenen Zahlen erhalten Leben, wenn man sie genauer betrachtet, wenn man insbesondere die absoluten Zahlen in Prozentzahlen umrechnet. Wir beschränken unsere Ausführungen zunächst auf die männlichen Prüflinge.

Von 1362 Gymnasialabiturienten, welche in die erste, Wiederholungs- oder Ergänzungsprüfung eintraten, bestanden 870, das sind 63,9%, von 312 Realgymnasialabiturienten bestanden 223, das sind 71,5%, von 291 Oberrealschulabiturienten bestanden 208, das sind gleichfalls 71,5%. Diese Zahlen bestätigen im vollen Umfange das Ergebnis der Prüfungen in den Jahren 1901—1912. In dieser Zeit haben von den Gymnasialabiturienten 64,3%, von den Abiturienten der Realanstalten (die amtliche Statisik in den genannten Jahren faßt die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen zusammen) 69,7%. (Vgl. meine Schrift über die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten, Breslau, Priebatsch.) Der Unterschied ist also noch größer geworden, und man kann wohl sagen, daß die Abiturienten der Realanstalten erheblich günstiger abgeschnitten haben als die Gymnasialabiturienten. Auch in bezug auf die von den Prüflingen erlangten Prädikate ist das Gesamtergebnis für die Realanstalten nicht ungünstig. Von den Gymnasialabiturienten bestanden 75,7% mit „genügend“, 20,8% mit „gut“ und 3,4% „mit Auszeichnung“, von den Realgymnasialabiturienten 73,5% mit „genügend“, 24,2% mit „gut“ und 2,2% „mit Auszeichnung“, von den Oberrealschulabiturienten 70,7% mit „genügend“, 27,4% „mit gut“ und 1,9% „mit Auszeichnung“. Zwar stehen die Gymnasialabiturienten unter den Prüflingen, welche „mit Auszeichnug“ bestanden haben, an der Spitze (im Gegensatz zu dem Gesamtergebnis der Jahre 1901—1912, wo auch in dieser Beziehung die Abiturienten der Realanstalten günstiger dastehen), dafür ist aber der Prozentsatz der Realgymnasialabiturienten und namentlich der Oberrealschulabiturienten, wel-

che die Prüfung mit „gut" bestanden haben, bedeutend höher als bei den Gymnasialabiturienten.

Die weiblichen Prüflinge schneiden fast durchweg besser ab als die männlichen. So haben von den weiblichen Abiturienten der Gymnasien 84,6%, der Realgymnasien 93,2%, der Oberrealschulen 83,3% bestanden. Die Zahl der Abiturientinnen der Oberrealschulen ist aber so klein, daß der letzten Zahl keinerlei Bedeutung zukommt. Es haben nämlich von 6 Abiturientinnen 5 bestanden. Außerdem haben von den Frauen, die auf Grund des Zeugnisses der Lehrbefähigung an Lyzeen studiert haben, 84,1% bestanden. Auch in bezug auf die Prädikate sind die weiblichen Prüflinge ihren männlichen Kollegen weit voraus. Von den Abiturientinnen des Gymnasiums haben 36,4% mit „genügend", 36,4% mit „gut" und 27,3% „mit Auszeichnung" bestanden, von den Abiturientinnen des Realgymnasiums 49,1% mit „genügend", 34,4% mit „gut" und 16,4 „mit Auszeichnung", von den Abiturientinnen der Oberrealschulen 20% mit „genügend" und 80% mit „gut".

Die für die weiblichen Prüflinge so überaus günstigen Ergebnisse erklären sich wohl zum größten Teile aus dem größeren Fleiße der studierenden Frauen, vielleicht zum Teil auch dadurch, daß unter den Mädchen fast nur die wirklich Begabten zum Studium gelangen. Wie aber erklärt sich die auch für den Zeitraum von 1901—1912 festgestellte Tatsache, daß die männlichen Abiturienten der Realanstalten ihren Kollegen vom Gymnasium in den Prüfungsergebnissen überlegen sind? Wie man angesichts solcher Tatsachen noch behaupten kann, daß die Gymnasien für das Studium besser vorbereiten als die Realanstalten, ist mir einfach unverständlich. Selbst wenn man annimmt, daß die verschiedenen Lehranstalten gleich gut für das Studium in der philosophischen Falkultät vorbereiten, so bleibt doch immer noch ein Plus zugunsten der Realabiturienten, welches der Erklärung bedarf. Es wird nicht leicht sein, über die Gründe dieser auffallenden Erscheinung etwas Sicheres auszusagen, so viel aber ist durch die mitgeteilten Zahlen wiederum bewiesen, daß das Realgymnasium und die Oberrealschule ihre Zöglinge zum Studium der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sprachlich-geschichtlichen Fächer ebenso gut vorbereiten, wie das Gymnasium. Die „Kundgebungen" der Universitätsprofessoren in Leipzig, Göttingen, Marburg, Breslau und Berlin sind damit aufs neue widerlegt, soweit sie sich auf die philosophische Fakultät beziehen.

Das Zentralblatt teilt auch die Ergebnisse der Prüfungen bei den einzelnen wissenschaftlichen Prüfungskommissionen mit. Auch bei den einzelnen Prüfungskommissionen schneiden die Abiturienten der Realanstalten fast durchweg besser ab als die Gymnasialabiturienten. Eine auffallende Ausnahme bildet Breslau. In Breslau haben von den Gymnasialabiturienten 68,4, von den Realgymnasialabiturienten nur 57,1% und von den Oberrealschulabiturienten nur 50,0% (7 unter 14) die Prüfung bestanden. Vielleicht hat dieses für die Realanstalten ungünstige Ergebnis, das insbesondere für

die Oberrealschule wegen der kleinen Zahl nur als ein Zufallsergebnis betrachtet werden kann, das Vorurteil der Breslauer Universitätsprofessoren, welche die bekannte Kundgebung unterzeichnet haben, bestärkt.

Breslau. J. Hacks.

Reifezeugnis und die Ergebnisse der Prüfungen.

Die vorliegende statistische Untersuchung bezweckt eine Darstellung der mathematischen Leistungen, wie sie aus der Bewertung in den Reifezeugnissen ersichtlich sind, in ihrem Verhältnis zu den sprachlichen Leistungen auf der Schule sowie zu den Gesamtergebnissen bei den wissenschaftlichen Prüfungen für das höhere Lehramt. Es liegt nahe, aus den Ergebnissen der Untersuchung Folgerungen auf die Begabung und die natürliche Anlage der Prüflinge zu ziehen; man wird dabei nicht außer acht lassen dürfen, daß der Ausfall einer Prüfung nicht von der Begabung allein abhängt, sondern außerdem von manchen andern Teilkräften, von denen sich die meisten der Wertung, ja überhaupt der Kenntnis entziehen. Schlüssen, die nur durch Berücksichtigung einer Teilkraft gewonnen sind, sei sie selbst so wichtig, wie dies bei der Begabung der Fall ist, kann daher nur bedingungsweise Geltung zuerkannt werden. Außerdem ist weiter in Betracht zu ziehen, daß es sich in unsrer Untersuchung um eine nicht sehr große Zahl von Fällen handelt, so daß der Zufall besonders für die Schlüsse aus Teilergebnissen nicht immer genügend ausgeschaltet sein wird. — Für die Untersuchung sind acht aufeinander folgende Studienhalbjahre berücksichtigt während des regelmäßigen Betriebs, wie er vor Ausbruch des Krieges stattfand. Die Aufstellungen beziehen sich auf 818 Prüflinge und zwar nur solche, welche eine regelmäßige Lehramtsprüfung nach regelmäßigem Besuch einer höheren Lehranstalt für die männliche Jugend und Ablegung der vorgeschriebenen Studienzeit abgelegt haben. Es blieben also unberücksichtigt solche, die als Nichtschüler das Reifezeugnis erworben haben, dann die auf Grund des § 39 der Prüfungsordnung geprüften Kandidaten mit theologischer Vorbildung und die Kandidatinnen. Da es sich nur um vollständige Prüfungen handeln konnte, so blieben alle Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen außer Ansatz, dagegen wurden Wiederholungsprüfungen berücksichtigt. — Die Sichtung der Ergebnisse der Reifeprüfungen wurde in folgender Weise ermöglicht: Es wurden vier Gruppen gebildet; 1. die mathematische M-Gruppe mit guten oder sehr guten Leistungen in Mathematik ohne jedes Ungenügend in den sprachlichen Fächern, 2. die sprachliche S-Gruppe mit genügenden Leistungen in Mathematik ohne jedes Ungenügend in den sprachlichen Fächern; 3. die M-Gruppe der Nichtmathematiker, bei denen Mathematik mit Ungenügend bewertet war; 4. die S-Gruppe solcher, bei denen eine Hauptsprache mit ungenügend bewertet war. Die Zeiger bei M und S geben die Zahl der Hauptsprachen an, die mit gut oder sehr gut bezeichnet waren, es bedeutet also z. B. M_3, es waren im Reifezeugnis Mathematik und 3 Hauptsprachen gut oder sehr gut genannt, S_3 heißt, es waren 3 Haupt-

sprachen gut oder sehr gut genannt. Hierbei wurden für Gymnasien Deutsch, Latein, Griechisch, für Realgymnasien Deutsch, Latein, Französisch, Englisch, für Oberrealschulen Deutsch, Französisch, Englisch als voll gezählt. Französisch und Englisch an Gymnasien wurden mit je $^1/_2$ bewertet, jedoch

1. Prüfungsergebnisse der Studierenden der Mathematik:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Zahl	Reihe	Zahl der Kandidaten	Darunter Studierende des Faches Zahl	%	Ergebnis der Prüfungen	bestandene Prüfungen Zahl	%	darunter mit Lob bestanden Zahl	% der Gesamtzahl	% der Bestandenen
1	M_0	84	46	54,8	3a + 8g + 15b + 15e + 5n	26	56,6	11	23,9	42,3
2	M_1	54	17	31,6	2a + 3g + 5b + 7e	10	58,8	5	29,4	50
3	M_2	62	25	40,3	1a + 8g + 9b + 4e + 3n	18	72	9	36	50
4	M_3	78	20	24,3	2a + 6g + 6b + 4e + 2n	14	70	8	40	57,1
5	M_4	73	9	12,3	1a + 5g + 3b	9	100	6	66,7	66,7
6	Summe	351	117	33,3	9a + 30g + 38b + 30e + 10n	77	65,8	39	33,3	50,6
7	S_0	210	17	8	1g + 8b + 4e + 4n	9	53	1	5,9	11,1
8	S_1	90	3	3,4	1b + 2e	1	ohne statist. Bedeutung			
9	S_2	51	2	4	1e + 1n	ohne statist. Bedeutung				
10	$S_3 + S_4$	74	—	—	—	—	—	—	—	—
11	Summe	425	22	5,2	1g + 9b + 7e + 5n	10	45,5	1	4,5	10

2. Prüfungsergebnisse der Studierenden der sprachlichen Fächer.

12	M_0	84	38	45,2	1a + 4g + 14b + 16e + 3n	19	50	5	13,2	26,3
13	M_1	54	37	68,5	1a + 3a + 16b + 12e + 5n	20	54	4	10,8	20
14	M_2	62	37	59,7	2a + 9g + 11b + 14e + 1n	22	59,5	11	29,7	50
15	M_3	78	58	75,7	3a + 21g + 23b + 10e + 1n	47	75,7	24	41,4	51,1
16	M_4	73	64	87.7	4a + 28g + 20b + 11e + 1n	52	81	32	50	61,5
17	Summe	351	234	66,7	11a + 65g + 84b + 63e + 11n	160	68,3	76	32,5	47,5
18	S_0	210	193	92	8g + 35b + 205e + 45n	43	22,3	8	4,1	18,6
19	S_1	90	87	96,6	13g + 26b + 35e + 13n	39	44,9	13	14,9	33,3
20	S_2	51	49	96	6g + 22b + 16e + 2n	28	57,1	6	12,3	21,4
21	S_3	43	43	100	11g + 14b + 16e + 2n	25	58,2	11	25,6	44
22	S_4	31	31	100	7g + 11b + 11e + 2n	18	58,1	7	22,6	38,8
23	Summe	425	403	94,8	45g + 108b + 183e + 67n	153	37,9	45	11,2	29,4
24	Summe von 19—24	215	210	97,7	37g + 73b + 78e + 22n	110	52,4	37	17,6	33,6
25	Summe von 17 u. 23	776	637	82,9	11a + 110g + 192b + 246e + 78n	313	49	121	18,4	38,6

3. Prüfungsergebnisse von Kandidaten, die in der Reifeprüfung durch Ausgleich bestanden haben.

26	M^-	23	23 Sprachen	100	1g + 6b + 11e + 1n	7	30,4	1	4,2	14,3
27	S^-	19	8 Mathem. 11 Sprachen	42,1 57,9	1g + 4b + 8e + 6n	5	26,3	1	5,3	20
28	Summe	42	—	—	2g + 10b + 19e + 7n	12	28,6	2	4,8	16,6

nur berücksichtigt, wenn beide gut waren. Da es sich im wesentlichen darum handelte, das Verhältnis der Mathematik zu den Sprachen festzustellen, so blieben die übrigen Fächer, also Religion, Geschichte, Erdkunde, Physik, Chemie außer Ansatz. Dadurch wurde nicht bloß eine Erleichterung, sondern

auch eine bessere Übersicht erzielt. Für die Gesamtbeurteilung ist diese Nichtberücksichtigung der Nebenfächer ohne besonderen Belang, nur in der S_0-Reihe haben sich die Ergebnisse dadurch etwas verschoben und besser gestellt als sie in Wirklichkeit waren. Unter den Kandidaten der S_0-Reihe nämlich, die ja weder in Mathematik noch in den Sprachen ein Gut aufzuweisen hatten, waren ziemlich viele, die in den Nebenfächern z. B. in Geschichte oder Physik und Chemie gute und sogar sehr gute Schulleistungen aufzuweisen hatten und die auch in den Lehramtsprüfungen gute Ergebnisse erzielten. In den beiden Reihen für S_0, Reihe 7 und 18 der folgenden Aufstellung kommt dies kräftig zum Ausdruck; in der Reihe 7 der Mathematikertafel sind es die guten Schulleistungen in den Naturwissenschaften, die den Wert der Prüfungen erhöhten. Fast alle mit gut bestandenen Lehramtsprüfungen dieser beiden Reihen (es sind deren freilich im ganzen nur 9) wurden von Kandidaten, die derartige Zeugnisse hatten, abgelegt.

Die Kandidaten der M-Gruppe hatten den Ausfall in der Mathematik durch ein sprachliches Fach, die der S-Gruppe in 11 Fällen durch ein andres sprachliches Fach, in 8 Fällen durch Mathematik ausgeglichen.

Kandidaten, die in der Lehramtsprüfung weder eine Lehrbefähigung in Mathematik noch in einer der Sprachen anstrebten, wurden nicht berücksichtigt. Es handelte sich hierbei im ganzen nur um drei Fälle. — In der Berechnung vom Hundert wurden die Ergänzungsprüfungen als nichtbestanden gerechnet, wie dies ja den amtlichen Bestimmungen entspricht.

Für die Bezeichnung des Prüfungserfolges bedeutet a Auszeichnung, g gut, b bestanden, e Ergänzung, n nicht bestanden. Wenn daher, um ein Beispiel zu bringen, in der Reihe 15 bei M_3 steht, 3a+21g+23b+10e+1n so heißt dies: von den 58 Studierenden der Sprachen, die im Reifezeugnis neben Mathematik noch 3 Hauptsprachen gut und besser bewertet hatten, haben 47 bestanden, unter diesen 3 mit Auszeichnung, 21 mit gut; 10 hatten die Prüfungen zu ergänzen, einer nicht bestanden.

Aus dieser Zusammenstellung erhält man folgende Ergebnisse:

Unter den 818 Prüflingen waren 351 oder 42,9% mit guten Leistungen in der Mathematik und ohne jeden Ausfall in den Sprachen; hiervon wiesen 267 oder 76% d. i. mehr als dreiviertel gleichzeitig gute Leistungen in einer oder mehreren Hauptsprachen auf.

Gute Leistungen in Mathematik verbinden sich sehr häufig mit guten Leistungen in den Sprachen.

Unter den 818 Prüflingen waren 482 oder 58,9% mit guten Leistungen in einer oder mehreren Sprachen ohne Ausfall in irgendeinem Fache, hiervon wiesen gute Leistungen in Mathematik auf 267 oder 55,5%.

Gute Leistungen in den Sprachen verbinden sich häufiger mit guten als mit genügenden Leistungen in Mathematik.

Der Satz scheint die Umkehrung des vorigen zu sein; er ist es aber nicht, da der Umfang der Begriffe in beiden Sätzen ein verschiedener ist.

Bezeichnet man Schüler, die in einem oder mehreren Hauptfächern gut erreichen ohne Ausfall in irgend einem Fache, als intelligent, so würde hieraus folgern:

Gemischte Intelligenz ist häufiger als einseitige.

Daß sprachliche Intelligenz (58,9%) häufiger vorzukommen scheint als mathematische (42,0%), ist nicht zu verwundern, da der einen Mathematik drei oder vier Sprachen auf den Schulen gegenüberstehen und die Betätigung in den Sprachen nach drei von einander verschiedenen Richtungen, Deutsch, alte und neuere Sprachen, erfolgen kann. Genügende Leistungen in Sprachen und Mathematik ohne jeden Ausfall finden sich in 210 Fällen, das sind 25,7%. Mehr als ein Viertel aller Kandidaten studierte Philologie, ohne in den Hauptfächern ein Gut erreicht zu haben.

Die Leistungen verteilen sich in folgender Weise:

	sehr gut und gut	genügend	nicht genügend
In Mathematik:	351 oder 42,9%	444 oder 54,3%	23 oder 2,8%
In den Sprachen:	482 oder 58,9%	317 oder 38,7%	19 oder 2,4%

Die Zahl der Kandidaten, die unter Ausgleich die Reifeprüfung bestanden haben, ist für beide Gruppen annähernd gleich, jedenfalls aber sehr klein. Bezüglich der Begabung in der Mathematik wird man zu der Annahme geführt, daß sie bei der großen Mehrzahl der Schüler ausreicht, um in der Reifeprüfung den Anforderungen zu genügen.

Einseitige Begabung d. h. gute mathematische Anlagen mit sehr starkem Abfall nach der sprachlichen Seite und umgekehrt ist als Ausnahme anzusehen.

Hinsichtlich der Abschätzung der statistischen Ergebnisse der Lehramtsprüfungen ist der Wert der einzelnen Reihen verschieden; bei einer kleinen Zahl von Fällen ist der Zufall nicht ausgeschaltet, so daß sich die Berücksichtigung erübrigte (so bei S_1 u. S_2 in Aufstellung 1) Nr. 8, 9; ferner sind die Reihen 5, 2 und 7 als minder zuverlässig anzusehen.

Geradezu auffallend ist die Übereinstimmung, welche zwischen den Ergebnissen der Lehramtsprüfungen und der Bewertung in den Reifezeugnissen besteht, nicht bloß in den Zahlen vom Hundert für die bestandenen, sondern auch für die mit Lob abgelegten Prüfungen (vgl. Spalte 8, 10 und 11). Die Vorwürfe, welche zuweilen gegen unsere höheren Schulen erhoben worden sind, daß die Schulleistungen, wie sie im Reifezeugnis bewertet werden, keinen irgendwie maßgebenden Anhaltepunkt für die Weiterentwicklung des Inhabers gewähren, stellen sich für die Verhältnisse, die der vorliegenden Aufstellung zu Grunde liegen, als vollständig unberechtigt dar. Es ist selbstverständlich, daß einzelne Unstimmigkeiten vorgekommen sind, wo hochbegabte Jünglinge, die beim Abgang von der Schule zu den besten Hoffnungen berechtigten, nicht gleich zum Ziele gelangten oder sogar vollständig versagten. Diese Fälle, die aus der Aufstellung ersichtlich sind, waren, wie sich bei der mündlichen Aussprache herausstellte, mitunter auf mangelhaften

Willen und äußere Abhaltungen, in der Mehrzahl jedoch auf die Ungunst der wirtschaftlichen Verhältnisse zurückzuführen. Nur in einem einzigen Falle wurde, soweit ich mich erinnere, ein Vorwurf gegen die Schule erhoben, indem der Kandidat angab, er sei von den Lehrern in den oberen Klassen zu günstig beurteilt worden und hätte infolgedessen das Arbeiten verlernt. Durch die Ergebnisse unserer Untersuchung wird jedenfalls die Tatsache festgestellt, daß die beste Gewähr für einen guten Verlauf und Abschluß der philologischen Studien ein gutes Reifezeugnis ist. — Auch die Reihe 18 unsrer Aufstellung weist nach derselben Richtung. Sie bezieht sich auf Reifezeugnisse, die ein Gut in den Hauptfächern nicht enthalten und bedeutet den Tiefstand für den Ausfall der Lehramtsprüfung; nur 22,3% d. h. noch nicht ein Viertel der Geprüften hat die Prüfung ohne Beanstandung abgelegt; von 210 Prüfungen konnte nur bei 8 auf ein Lob erkannt werden. Dabei ist dieses Lob fast ausschließlich durch Prüfungen in Geschichte und Erdkunde erworben, d. h. in Fächern, für welche die Kandidaten gute, zuweilen sogar sehr gute Leistungen im Reifezeugnis aufzuweisen hatten; dem für die vorliegende Aufstellung geltenden Grundsatz entsprechend mußten sie trotzdem in die Reihe S_0 aufgenommen werden. Die Gesamtergebnisse lassen nur die eine Deutung zu, daß Reifeprüflinge, deren Teilnahme für die Fächer, die sie zum Studium wählen, nicht soweit reicht, um in ihnen während der Schulzeit mindestens gute Leistungen zu erzielen, wenig Aussicht auf eine erfolgreiche Ablegung der Staatsprüfung haben. Ihre Aussichten werden sich gegen die heutigen noch verschlechtern, falls in der demnächst zu erwartenden neuen Prüfungsordnung die Zulassung zur Ergänzungsprüfung erschwert wird. Es wird sich empfehlen, daß die Lehrer der Prima die Reifeprüflinge, die sich mit der Absicht tragen, Philologie zu studieren, auf die vorliegenden Verhältnisse aufmerksam machen. — Auffallend sind die Ergebnisse der Reihe 26 und 27 für M^- und S^-. Es handelt sich hier um solche Kandidaten, die die Reifeprüfung durch Ausgleich bestanden haben; in der M^--Reihe erfolgte der Ausgleich stets durch Sprachen, sämtliche Kandidaten haben sprachliche Fächer studiert und zwar vielfach Geschichte als Hauptfach. In der S^--Reihe erfolgte der Ausgleich durch Mathematik oder eine Hauptsprache, etwa zu gleichen Teilen; die Wahl der Studienfächer stand in demselben Verhältnis. Diese beiden Reihen umfassen solche Prüflinge, von denen man vermuten könnte, daß sie einseitig begabt seien; man sollte hier besonders gute Ergebnisse in den Lehramtsprüfungen erwarten, da eine etwaige einseitige Begabung der Kandidaten dem wissenschaftlichen Studium voll zugute kommen mußte. Dieser Erwartung ist keineswegs entsprochen worden. Die Prüfungsergebnisse, bei der M^--Reihe mit 30,4%, bei der S^--Reihe mit 26,3% bestandener, erheben sich nur wenig über den Tiefstand, ebenso ist es auch bezüglich der mit Lob bestandenen Prüfungen. Die Zahl der Fälle in diesen beiden Reihen ist zwar zu klein, um ein gesichertes Urteil abzugeben, aber schon durch das Wenige, was vorliegt, ist die Richtung der Ergebnisse ziemlich deutlich vorgezeichnet. Kandidaten, welche die

Reifeprüfung durch Ausgleich bestehen, haben wenig Aussicht auf eine glatte Erledigung der Lehramtsprüfung.

Hinsichtlich der Begabung konnte bei den Kandidaten aus diesen beiden Reihen von einer besonderen Eignung für das Studium nicht recht die Rede sein, bei einigen wurde geradezu eine nicht ausreichende Begabung festgestellt und auch die Wiederholung der Prüfung blieb ohne Erfolg. Ich erinnere mich, daß unter den Mathematikstudierenden der S⁻-Reihe einige Fälle zu verzeichnen waren, wo überhaupt das Verständnis für mathematische Gedankengänge vermißt wurde trotz des Gut im Reifezeugnis. Einer dieser Kandidaten, der schon während des Studiums zur Erkenntnis gekommen war, daß seine Begabung für das gewählte Studium nicht ausreichte, berief sich ausdrücklich darauf, daß er durch das Gut im Zeugnis veranlaßt worden sei, Mathematik zu studieren. Es stellte sich heraus, daß die Beurteilung der Schule aus Veranlassung der glücklicherweise jetzt beseitigten Bestimmung erfolgt war, wonach zum Ausgleich für den Ausfall in einem Hauptfach Gut in einem andern Hauptfach verlangt werden mußte.

Die Beantwortung der Frage, ob die Schwankungen in der Begabung nach der sprachlichen und der realen Seite, die ja tatsächlich vorhanden sind und beobachtet werden können, so weit gehen, daß dem Mangel der Begabung nach der einen Richtung sehr hohe Begabung d. h. eine fast auf Spitzenleistung eingestellte Anlage nach der andern Richtung entspricht, und ob eine derartig gestaltete Geistesform so häufig vorkommt, daß für sie die Einrichtung einer besonderen Schulform angezeigt erscheint, ist von größter Wichtigkeit für die Zukunft unsrer Schulen. Von ihr wird es abhängen, ob die weitere Gliederung der Schulen in noch stärker einseitigem Ausbau nach den oben bezeichneten beiden Geistesrichtungen erfolgen soll, wie manche es wollen, oder ob man bei den heutigen Schulformen verbleibt in der Annahme, daß durch sie den vorhandenen Unterschieden in der Naturanlage des Menschen bereits genügend Rechnung getragen wird. Besonderen Einrichtungen, um Minderbegabte durch die höheren Lehranstalten zu bringen, wird man sicher nicht das Wort reden wollen. Unsre Zusammenstellung scheint darauf hinzuweisen, daß starke Schwankungen, also hohe Begabung nach der einen Seite verbunden mit starkabfallender Begabung nach der andern, wenn überhaupt, so doch sehr selten vorkommen. Vielleicht können weitere Untersuchungen in der durch vorliegende Abhandlung bezeichneten Richtung zur Lösung der Frage beitragen. Es genügt, darauf hingewiesen zu haben, daß hier ein Problem vorhanden ist, das nicht ohne weiteres als durch die Erfahrung gelöst angesehen werden darf.

Die Prüfungsergebnisse der einzelnen Gruppen stellen sich folgendermaßen:

1. Von den 139 Studierenden der Mathematik (Reihe 1—9) haben die Prüfung bestanden 87 oder 62,6%, darunter mit Lob 40 oder 28,8% der Gesamtheit, 46% der bestandenen; unter den gelobten sind 9 oder 22,5% mit Auszeichnung bezeichnet.

Scheidet man die Reihen 7, 8, 9, also die Kandidaten, die ohne gute

Schulleistungen Mathematik studiert haben, aus, so stellen sich die Ergebnisse (Reihe 6) nicht unerheblich besser, besonders auch hinsichtlich des Lobes.

2. Von den 637 Studierenden der Sprachen (Reihe 25) haben die Prüfung bestanden 313 oder 49%, darunter mit Lob 121 oder 18,4% der Gesamtheit, 38,6% der bestandenen; unter den gelobten sind 11 oder 9,1% mit Auszeichnung bezeichnet. Die Rechnung fällt in allen Punkten gegenüber den Mathematikstudierenden zum Nachteil der Studierenden der Sprachen aus. Bringt man aber die Reihe 17 für S_0, welche die zum Studium von vornherein weniger geeigneten enthält, außer Ansatz, so erhält man: Zahl der Studierenden 444, davon bestanden 270 oder 60,8%, darunter gelobt 113 oder 25,4% der Gesamtzahl, 41,8% der bestandenen, darunter ausgezeichnet 11 oder 9,8%.

Diese Zahlen unterscheiden sich mit Ausnahme der letzten nicht erheblich von denen der Mathematiker-Gruppe. Der Unterschied wird allerdings etwas größer, wenn man in entsprechender Weise diejenigen ausscheidet, die im Reifezeugnis kein Gut in Mathematik hatten, also die Zahlen aus der Reihe 6 zum Vergleich heranzieht.

Das Prüfungsergebnis fällt für die Mathematiker-Gruppe günstiger aus als für die sprachliche Gruppe, besonders hinsichtlich der Spitzenleistung.

Zur Erklärung dieses Unterschiedes können die inneren Verhältnisse des Prüfungsamtes keineswegs herangezogen werden. Auch an der Art des Studiums kann es nicht liegen, denn das mathematische Studium gilt im allgemeinen nicht für leichter als das Studium der Sprachen. Vielleicht ist die Erklärung darin zu suchen, daß die Einzelfächer für die Mathematikstudierenden — es handelt sich neben der Mathematik im wesentlichen um Physik, Chemie und Naturbeschreibung — enger zusammenhängen als die sprachlich-geschichtlichen, bei denen auch schon infolge ihrer größeren Zahl eine Zersplitterung eher möglich ist. Auch wird man sich für die Erklärung auf die mathematische Sonderbegabung berufen dürfen, die ausgesprochener auftritt als die für Sprachen und auch in den Schulleistungen mit besonderer Deutlichkeit zum Ausdruck kommt. Darauf ist es wohl auch zurückzuführen, daß die Spitzenleistung bei den Mathematikern höhere Zahlen aufweist als in der sprachlichen Gruppe.

Auffallende Ergebnisse erhält man durch Vergleichung der Reihen 17 und 23, von denen die erste die sprachlichen Prüfungen der Kandidaten mit guten, die zweite die mit genügenden Schulleistungen in Mathematik zusammenfaßt. In der Reihe 17 stellen sich sämtliche Zahlen für Hundert erheblich höher dar als in Reihe 23 und zwar für die bestandenen Prüfungen um 31,4%, für die gelobten um 21,3%, von den gelobten Prüfungen waren überdies 11 von 76 oder 14,5% oder 4,7% der Gesamtheit mit Auszeichnung bestanden, während in 22 überhaupt keine ausgezeichneten Prüfungen vorkamen.

3. Bringt man in vorstehender Zusammenfassung unter 2 die Reihe für S_0 (Kandidaten, die kein Gut aufzuweisen haben) außer Ansatz, so ergeben

sich folgende Zahlen (Reihe 24): es bestanden von 210 Kandidaten 110 oder 52,4%, und zwar mit Lob 37 oder 33,3%, d. i. von der Gesamtheit 17,6%. Auch jetzt, nachdem die als weniger zum Studium geeigneten außer Ansatz geblieben sind, bleibt ein erhebliches Mehr auf Seiten der mathematischen Gruppe der sprachlichen Kandidaten. Vergleicht man die Reihen 6, 17, 24 und 18, so ergibt sich:

Den besten Prüfungserfolg hätten die Studierenden der Sprachen mit guten Schulleistungen in Mathematik (Reihe 17); dann folgen mit 2,5% weniger die Studierenden der Mathematik mit guten Schulleistungen in Mathematik (Reihe 6); an dritter Stelle kommen mit 15,9% weniger die Studierenden der Sprachen mit genügenden Schulleistungen in Mathematik, aber guten Leistungen in wenigstens einer Sprache (Reihe 24); an letzter Stelle mit 46% weniger stehen die Studierenden der Sprachen mit nur genügenden Leistungen in Mathematik und den Sprachen (Reihe 18).

Hinsichtlich der gelobten Prüfungen stehen die Mathematiker mit 33,3% an erster Stelle, dann folgen in geringem Abstand mit nur 0,8% weniger die Studierenden der Sprachen mit guten Schulleistungen in Mathematik; dann mit 15,7% weniger die Studierenden der Sprachen mit gusten Leitungen in wenigstens einer Sprache; zuletzt kommen mit 29,2% weniger die Studierenden der Sprachen mit nur genügenden Leistungen in Mathematik und den Sprachen. Auch bezüglich der ausgezeichneten Prüfungen nimmt die Mathematikergruppe die erste Stelle ein (mit 11,8% gegen 9,8% in Gruppe 1 und 0% in Gruppe 3 und 4).

Der Wert guter mathematischer Schulung für das Studium der Sprachen tritt besonders deutlich hervor, wenn man Reihe 12 mit Reihe 18 und 19 vergleicht. Das eine Gut in Mathematik bedingt den überaus starken Unterschied der Prüfungsergebnisse, der zwischen Reihe 12 und 18 besteht. Selbst wenn man die Prüfungsergebnisse in Reihe 19 mit denen von Reihe 12 vergleicht, so bleibt immer noch ein Mehr von 5,1% auf seiten der Mathematiker in Reihe 12, obschon dem einen Gut in Mathematik jetzt ein Gut in den Sprachen gegenübersteht, das doch für einen Studierenden der Sprachen wertvoller sein sollte als das Gut in Mathematik. Wir kommen somit zu dem Ergebnis, daß dem Studierenden der Sprachen die gute Schulleistung in Mathematik mehr Aussicht auf Bestehen der Prüfung gewährt als selbst das Gut in der Sprache, die er zum Fachstudium gewählt hat.

Zu demselben Ergebnis führt die Vergleichung der Reihen 14, 15 mit den Reihen 20 und 21, wobei auch noch die gelobten Leistungen in beachtenswerter Überzahl bei der mathematischen Sprachgruppe stehen.

Für die Erklärung der eigenartigen Bedeutung, die der Mathematik auf dem Gebiete der Beurteilung geistiger Fähigkeiten zuzukommen scheint,

ist es nicht nötig, sich nach Gründen außergewöhnlicher Art umzusehen, es genügt die, wie mir scheint, zulässige Annahme, daß die mathematische Fähigkeit oder vielmehr die durch sie erzeugten Leistungen (denn nur diese sind dem Urteil zugänglich) als Wertmesser für die logische Kraft verwendet werden können. Dieser Wertmesser würde allerdings versagen, wo die Leistungen nicht richtig beurteilt worden sind. In unserer Zusammenstellung diente also die mathematische Leistung gleichsam als Sieb, durch welches die Scheidung der durch logische Fähigkeiten ausgezeichneten Prüflinge von den andern ermöglicht wird. Auf die weiteren geistigen Fähigkeiten wie Fantasie, Kunstsinn, Sprachgewandtheit, Gedächtnis u. dgl. würde sich diese Scheidung natürlich nicht erstrecken. Wenn unsre Annahme richtig ist, darf aus obiger Entwicklung die Folgerung gezogen werden, daß der logischen Kraft unter den übrigen geistigen Kräften die führende Rolle für die Geistesarbeit des Philologen zukommt. Ebenso berechtigt ist dann aber auch der weitere Schluß: daß die formale Kraft, die durch mathematische Schulung erzielt wird, sich nicht bloß auf mathematischen und diesen verwandten Gebieten betätigt, sondern auch auf dem Gebiet der sprachlichen Wissenschaften kräftig und wertbestimmend zum Ausdruck kommt. Somit erscheint auch die weitere Annahme nicht unberechtigt, daß der Einfluß mathematischer Schulung sich überall da bemerkbar macht, wo es sich um Auslösung logischer Kräfte handelt, d. h. sein Bereich erstreckt sich auf das gesamte Gebiet des Denkens.

Im allgemeinen Urteil wurde wohl von jeher die Mathematik als Prüfstein logischer Kraft angesehen; unsre statistischen Ergebnisse darf man als zahlenmäßige Bestätigung dieser Einschätzung betrachten. In der heutigen Einrichtung unsrer Schulen wird der Bedeutung der Mathematik dadurch Rechnung getragen, daß sie im Lehrplan aller höheren Lehranstalten, seit 1908 auch der Lehranstalten für die weibliche Jugend, als Hauptfach angesetzt und bewertet wird.

Münster i. W. Schickhelm.

Von Zahlen, Wortspielen und Bildern im Geschichtsunterricht.

Im Jahrgang XIV S. 327ff. und XV, 499ff. dieser Zeitschrift habe ich die Verwertung der Gedächtniskunst im Geschichtsunterricht behandelt. An Beispielen wäre noch nachzutragen die Bedeutung der Monatstage 14. 16. 18. bei den Kämpfen um Leipzig 1813 und den Kämpfen um Metz 1870. Die Kämpfe um Leipzig werden am 14. Oktober durch das Reitergefecht bei Liebertwolkwitz eingeleitet, am 16. Oktober der Sieg der Preußen bei Möckern und die unentschiedene Schlacht bei Wachau, die beide Napoleons Schicksal besiegeln, und am 18. Oktober der entscheidende Schlag bei Probstheida, der Napoleon zum Rückzug nach Leipzig zwingt. Am 14. August wird Bazaine, der sich durch die Festung Metz auf das linke Moselufer retten wollte, bei Colombey-Nouilly festgehalten und sein Abmarsch um einen Tag verzögert, am 16. August die gewaltige Reiterschlacht bei Mars-la-Tour, die

Bazaines Abmarsch wieder um einen Tag aufhält und ihm den Weg auf Paris versperrt, und am 18. August die Schlacht bei Gravelotte, durch die der französische Marschall auf Metz zurückgeworfen wird, und die zur Einschließung der französischen Armee in Metz führt.

Die Friedensschlüsse von Campo Formio 1797, Lunéville 1801, Preßburg 1805 und Wien 1809, die von Österreich immer neue Gebiete lostrennen, den Donaustaat vom Meer völlig abschneiden und seinen kleinsten Umfang herbeiführen, sind voneinander durch einen Zeitraum von je vier Jahren getrennt.

Ein Jahrtausend nach dem Tode Alfreds des Großen 901 aus dem sächsischen Königshaus, der 30 Jahre über England geherrscht hat, stirbt die Königin Viktoria 1901, und mit Eduard VII. kommt das Haus Sachsen-Koburg auf den englischen Königsthron.

Marie Antoinette, Frankreichs unglückliche Königin, ist am 2. November 1755 geboren, als Südeuropa von einem furchtbaren Erdbeben, das Lissabon in Trümmer legte, erschüttert wurde. Wenn wir bei Goethe in Dichtung und Wahrheit (9. Buch) lesen, daß man der jungen Königin bei dem ersten Schritt in ihr Land in den Gemälden von Jason, Medea und Krëusa des Empfangsgebäudes zu Straßburg das Beispiel der gräßlichsten Hochzeit, die vielleicht je vollzogen worden ist, so unbesonnen vors Auge brachte, und der lebenslustigen Dame das abscheulichste Gespenst bis an die Grenze entgegenschickte, und an ihre Ankunft in Paris, wo bei einem festlichen Feuerwerke in der Rue Royale 5000 Menschen umkamen, und endlich an ihren Tod, voll ungewöhnlicher Bitterkeit auf dem Schaffot, nachdem sie in der Gefangenschaft die fürchterlichsten Qualen erduldet hatte, wird man das Zusammentreffen ihres Geburtstages mit dem furchtbaren Unglück in Lissabon nicht unerwähnt lassen.

Als im Jahre 1870 der Krieg mit Frankreich drohte, erklärte Moltke dem Könige: „Majestät, dieser Krieg ist der Gedanke meines Lebens. Es wird herrlich gehen mit Süddeutschland, es wird gut gehen ohne Süddeutschland, es wird gehen, wenn es sein muß, selbst gegen Süddeutschland. Und es ging herrlich mit Süddeutschland: die ersten zermalmenden Schläge auf die Franzosen fielen nieder in den Schlachten bei Weißenburg und Wörth, in denen Süddeutsche und Norddeutsche Schulter an Schulter kämpften. Umgekehrt hatte sich das Verhältnis Preußens zu Österreich in den 60er Jahren entwickelt. Bismarck ging zuerst im Bunde mit Österreich gegen Dänemark vor, plante dann die Errichtung eines neuen Bundes mit preußischer Leitung ohne Österreich und mußte schließlich sich gegen Österreich wenden, um die deutsche Frage mit den Waffen zu entscheiden.

Daß durch Wortspiele und Wortwitze, wenn sie den Kern der Sache treffen, sich historische Tatsachen dem Gedächtnis der Schüler leicht einprägen, ist keine Frage. Napoleon III. gab, als er am 21. Dezember 1851 den französischen Kaiserthron bestieg, die feierliche Versicherung ab: L'empire c'est la paix. Der Volkswitz änderte dies Wort in L'empire c'est l'épée, da Napoleon bald bei allen europäischen Verwicklungen seine Hand im

Spiele hatte. Derselbe Napoleon heiratete 1853 die spanische Gräfin Eugenie von Montijo, und da fand das Volk bald eine Ähnlichkeit mit seinem großen Oheim: Napoleon I. a eu genie, Napoleon III. a Eugenie. Als Thiers infolge einer diplomatischen Niederlage im Jahre 1840 zum Kriege gegen Preußen hetzte, wallte das Nationalgefühl in Deutschland mächtig auf, und in Berlin sah man am Geburtstag des Königs am 15. Oktober 1840 bei der Illumination ein Transparent, das einen Adler zeigte, der von einem Hahn angekräht wird, mit den Worten:

„Fleuch immer nur zur Sonne frei
„Und achte nicht des kleinen Thiers Geschrei!"

Als der Freiherr vom Stein von dem Pariser Unterwerfungsvertrage vom September 1808 hörte, der Preußen entwaffnete und knebelte, wurde er nach einem Worte der Königin Luise zum erstenmal in seinem Leben zu Stein. Die Bedeutung des Sieges von Mars-la-Tour, der den Franzosen die Rückzugsstraße nach Paris verlegte, erfaßten die deutschen Soldaten sofort, indem sie die Schlacht die Schlacht von Marschretour nannten. Der Minister Hassenpflug, der die Verfassung seines Landes mit Füßen trat, lebte im Munde des Volkes nur als „der Hessen Fluch". Aber solche Namenswitze stehen nicht in Fülle zu Gebote und betreffen oft Persönlichkeiten, die im Unterricht nicht erwähnt werden wie den hannöverschen Diplomaten v. Ompteda, von dem Bismarck gesagt haben soll „Le baron d'Ompteda n'est pas un homme d'état."

Ebenso leicht wie diese Wortwitze werden von den Schülern Antithesen behalten. So bleibt Treitschkes Wort von den Monarchisten ohne Monarchen, das er auf die Ostpreußen im Jahre 1813 anwendet, haften, und die Schüler besinnen sich, daß die Bewohner dieser Provinz ohne königlichen Befehl den Generallandtag nach Königsberg beriefen und die Provinz in Kriegsbereitschaft setzten, daß sie um der höheren Pflicht willen, die Monarchie zu retten, die Pflicht des Gehorsams verletzten und die Person des Königs ausschalteten. Die Schuldfrage, die Wallensteins Sturz aufwirft, gibt treffend wieder das Schillersche Wort: „Er fiel nicht, weil er rebellierte, sondern er rebellierte, weil er fiel". Der Major von Schill, den kein Kaiser, kein König ausgesandt hat, um Norddeutschland zu befreien, will lieber ein Ende mit Schrecken als ein Schrecken ohne Ende ertragen.. Friedrichs des Großen Wort: „Ich fürchte die Sachsen nicht vor mir, sondern hinter mir" wirft ein grelles Licht auf Sachsens Haltung im Jahre 1756. Friedrich wußte, daß Sachsen, wenn es auch den Schein der Neutralität wahrte, nur so lange wartete, jusqu 'à ce que le chevalier (d. i. der König von Preußen) soit désarconné, um dann hervorzutreten und mit spitzem Degen die tödliche Stelle zu treffen. Hierbei auf die merkwürdige Ähnlichkeit mit Belgiens Neutralität im Beginn des Weltkrieges hinzuweisen, wird sich wohl kein Lehrer entgehen lassen. Preußens Neutralität im Krimkriege kennzeichnet das Wort Friedrich Wilhelms IV., der nicht mit Mahomet wider Christus, aber auch nicht mit Rußland für das Unrecht in diesem scheußlichen Krieg kämpfen wollte.

Wortspiele erleichtern das Behalten. So werden die Dominikaner, die eifrigsten Spürhunde der Inquisition, canes domini genannt. Die Beschränkungen des Religionsfriedens durch den Reichstag zu Augsburg werden festgelegt durch ins Ohr klingende Formeln wie novus rex nova lex oder cuius regio eius religio. Der Standpunkt der Physiokraten, die volle Freiheit auf wirtschaftlichem Gebiet verlangen, ist ausgeprägt in dem Wort laisser faire laisser passer und den Wert, den sie auf den Ackerbau legen, gibt das Wort pauvres paysans pauvre royaume wieder. Bei Prokop von Caesarea lesen wir im Vandalenkrieg I 21: „Man erzählte aber auch, daß in Karthago die Kinder von alters her einen Spruch hatten, den kein Mensch zu deuten wußte: G. wird B. vertreiben, B. wieder G. Jetzt wurde plötzlich allen die Bedeutung klar: Geiserich vertrieb den Bonifatius, Belisar den Gelimer. So ging das alte Wort in Erfüllung". Als am 31. Mai 1793 in Paris die Hinrichtung der Girondisten stattfand, sagte einer von ihnen: „Wir sterben, weil das Volk den Verstand verloren hat. Ihr werdet sterben, wenn es ihn wiedergewonnen". Wenig mehr als ein Jahr verging, und Robespierre wurde am 28. Juli 1794 mit 27 Genossen hingerichtet. Da Gedichte leichter behalten werden als Prosa, haften auch mehr solche Worte, die durch den Gleichklang, Reim oder Allitteration, gebunden sind. Der Ritt des großen Kurfürsten vom Rhein zum Rhin schwindet nie aus dem Gedächtnis. Widukinds Erzählung von der Eroberung Brandenburgs in eisiger Winterszeit durch Heinrich I., bleibt den Schülern gegenwärtig durch die Allitteration fame, ferro, frigore. Ebenso wirken durch dasselbe Kunstmittel Fichtes Worte aus seinen Reden an die deutsche Nation: „Lasset, o lasset euch ja nicht lässig machen durch das Verlassen auf andre . ." Mehr noch schmeicheln sich Reime dem Ohre ein wie die Losung der bayrischen Bauern, die lieber bayrisch sterben als kaiserlich verderben wollten, als ihr Land im Jahre 1705 von den Österreichern besetzt und von einer kaiserlichen Regierung verwaltet wurde. Wohl niemals bleibt im Unterricht das kleine Gedicht unerwähnt, das Friedrich Barbarossa, Heinrich den Löwen und Albrecht den Bären als die größten Männer ihrer Zeit feiert. Daß Heiraten im Hause Habsburg den Grund gelegt haben zur Habsburgischen Großmacht, merkt sich leicht an dem Distichon:

Bella gerant alii, tu felix Austria nube!
Quae dat Mars aliis, dat tibi regna Venus.

Wie die deutschen Kurfürsten 1273 die Krone keinem Fürsten gegeben haben, sondern einen schlichten Grafen zum König wählten, machten die Kardinäle um dieselbe Zeit keinen Kardinal zum Papst, weil keiner dem andern die Würde gönnte. Von dem neuen Papste hieß es, daß ihn die Zwietracht der Brüder zum Vater der Väter gemacht habe. Quem patrem patrum fecit discordia fratrum. Daß Rudolf von Rheinfelden, der Gegenkönig Heinrichs IV., seine Krone dem Papste verdankt, kommt zum Ausdruck in dem Verse: Petra dedit Petro, Petrus diadema Rudolfo. In der Ordensregel der Franziskaner heißt es: „wer vor seiner Aufnahme nicht studiert hat, soll im Orden nicht erst anfangen, lesen, schreiben und Wissenschaften erlernen zu

wollen; denn die Befolgung der Regel, Beten, Betteln und Predigen, bedarf keiner Wissenschaft. Das merkt sich leicht an dem alten Minoritenvers:

Minoritae non est studendum,
sed cum sacco circumeundum,
Si potest, et praedicandum

Daß Reinald von Dassel Barbarossas rechte Hand bei der italienischen Politik des Kaisers gewesen ist und ihm den Boden geebnet hat, bezeugen die Verse des Erzpoeten:

Archicancellarius tibi viam praeparavit,
Dilatavit semitas, vipres exstirpavit.

Anschaulich wird jede Darstellung durch Bilder, die Einzelheiten, die entfallen sind, festhalten und im Gedächtnis wieder auffrischen können. So sagt Napoleon von Gustav Adolf, er habe sich wie in Schraubenwindungen in das Herz Deutschlands eingebohrt. Vom alten Deutschen Reich heißt es, daß es an Hypertrophie aller Gliedmaßen gestorben sei, denn alle die Staaten und Stäätchen, die es gebildet, hatten das Blut und das Mark aus dem großen Reichskörper gesogen und brauchten, nun sie selbst stark und groß geworden, den Nährboden nicht mehr. Für den brandenburgischen Staat unter dem Kurfürsten Johann Sigismund hat Treitschke in seiner deutschen Geschichte ein packendes Bild: mit gespreizten Beinen gleich dem Koloß von Rhodus stand er über den deutschen Landen und stemmte seine Füße auf die bedrohten Marken am Rhein und Memelstrom. Ein recht anschauliches Bild für die Stützen der Politik der deutschen Kaiser vom 10. Jahrhundert bis in den Anfang des 13. wendet Hampe in seiner deutschen Kaisergeschichte an, als er davon erzählt, daß Innozenz III. bei Neubesetzungen und Doppelwahlen in den deutschen Erzbistümern rücksichtslos die welfischen Bewerber zur Geltung brachte, so daß sich die Reihen der stauferfreundlichen Bischöfe immer mehr lichteten. „Diese Säule, auf der das deutsche Königtum seit den Tagen Ottos des Großen zu allermeist geruht hatte, geborsten im Investiturstreit, aber von Barbarossa aufs neue mit eisernem Ringe umspannt, brach damals für immer zusammen".

Alle diese Ausführungen verfolgen nur den einen Zweck, Zahlen und Tatsachen auf leichte und angenehme Art dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen und hier und da „um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldnen Duft der Morgenröte zu weben."

Berlin. Reinold Kern.

Zur Neugestaltung des Sprachunterrichts.

Allenthalben regt sich in deutschen Landen das Bestreben, den lange Zeit stiefmütterlich behandelten Unterricht in der Grammatik der neuen wie der alten Sprachen umzugestalten, den Forderungen der Wissenschaft anzupassen und gleichzeitig für die Schüler wertvoller und anregender zu machen. Gewaltig ist die Zahl der Aufsätze, die sich mit dem Gegenstande beschäftigen, die Handbücher äußern Ansichten und bringen Anleitungen,

in Bayern hat man die Prüfungsordnung entsprechend abgeändert, in Preußen ist eine ähnliche Maßnahme erfogt, das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht bietet in Vorträgen den Lehrern reiche Gelegenheit, sich über die mit der Umgestaltung zusammenhängenden Fragen zu unterrichten und die Wege kennen zu lernen, auf denen die erforderlichen Kenntnisse erworben werden können. Es ist wohl an der Zeit, einmal Umschau zu halten, um die hierbei auftretenden Zusammenhänge zu erkennen und gleichzeitig darauf Bedacht zu nehmen, wie die sich vielfach durchkreuzenden und hemmenden Wünsche und Bestrebungen nach einem gemeinsamen Ziel gelenkt und zu vereinter, gesteigerter Wirkung gebracht werden können.

Dabei ist es nicht überflüssig, daran zu erinnern, wie das Übel, zu dessen Bekämpfung jetzt die besten Köpfe sich vereinigen, eigentlich entstanden ist. Auch bei seiner Entstehung haben sich mehrere, ursprünglich voneinander ganz unabhängige Kräfte summiert und so vereint eine sehr beträchtliche, sehr schädliche Wirkung erzeugt. Nur wenn auch die Ursachen des Übels klar erkannt werden, kann es gelingen, die Abhilfe erfolgreich ins Werk zu setzen; es ist auch zu hoffen, daß die Erkenntnis der gemachten Fehler in Zukunft vor Wiederholung der gleichen oder ähnlicher bewahrt.

Eine Hauptursache für das Sinken der grammatischen Kenntnisse liegt offensichtlich in der fortschreitenden Beschränkung der dem grammatischen Unterricht zugewiesenen Stundenzahl und der damit verbundenen Ermäßigung des Lehrziels. Der erste Schritt auf diesem Wege erfolgte 1865, er war indes in seiner Zeit nicht nur nicht schädlich, sondern erwies sich in vielen Beziehungen als heilsam. Er beseitigte tatsächlich eine Menge unfruchtbaren Ballasts aus den Lehrbüchern und tat der gründlichen Erlernung der alten Sprachen keinen fühlbaren Abbruch. Vielleicht war grade dieser Erfolg der Grund zu weiteren Einschränkungen, die namentlich im Jahre 1890 eintraten, zur völligen Änderung des Lehrziele des altsprachlichen Unterrichts führten und eine große Menge eifriger Lehrer veranlaßten, auf eine möglichst ergiebige Ausnutzung der beschränkten Stundenzahl für die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts, die Einführung in die Kultur und Literatur der fremden Völker, Bedacht zu nehmen.

Sollte diese Aufgabe in einer Weise erfüllt werden, die den Leistungen früherer Zeit entsprach, so mußte in der gleichen Zeit erheblich mehr als früher geleistet werden. Es galt also alle Kräfte zu sammeln, und da der Inhalt des Gelesenen wertvoller erscheinen mußte als die Form, da die Sprachen doch gelernt wurden, um die Werke großer ausländischer Geister unsern Schülern zugänglich zu machen, da also auf möglichst ausgedehnte Lektüre in der fremden Sprache alles anzukommen schien, so wurde der eigentlichen Sprachunterweisung grundsätzlich eine untergeordnete Stelle angewiesen.

Gleichzeitig mit diesen Änderungen des Lehrplans und der Lehrziele setzte nun eine andere Bewegung ein, die nur teilweise mit ihr in ursächlichem Zusammenhang stand. Die Gründung des deutschen Reichs, der gewaltige wirtschaftliche Aufschwung der achtziger Jahre und zugleich die Ermäßigung

der Lehrziele in Verbindung mit der Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts führte zu einem immer mehr anwachsenden Besuch der höheren Unterrichtsanstalten, zu einem immer stärkeren Zudrange zu den Universitäten. Die Ungleichartigkeit der neu hinzukommenden Schüler mit den früheren, die Abneigung eines starken Bruchteils dieser Schüler gegen jede Beschäftigung mit Gegenständen, deren „Nutzen" sie nicht einsehen konnten oder wollten, drückte erheblich auf die Leistungen der Schulen, brachte Eltern und Schüler in einen unerwünschten Gegensatz zu der Lehrerschaft und endigte mit der Bewegung, die durch das Wort „Überbürdungsfrage" ausreichend gekennzeichnet wird. Und ut plerumque fit, maior pars meliorem vicit. Es kam zu Maßnahmen, durch die das Verhältnis zwischen versetzten und nicht versetzten Schülern von der Behörde geregelt wurde, es kam zu Bestimmungen über die Dauer der Arbeitszeit für die einzelnen Gegenstände, vor allem aber kam es zu einer weiteren Beschränkung des sprachlichen Lehrstoffs auf der einen Seite und auf der andern zu einer ganz erstaunlich umfangreichen Industrie aller möglichen unerlaubten, halbgestatteten, stillschweigend geduldeten oder mit großen Worten als Allheilmittel angepriesenen Hilfen für die Erlernung der Fremdsprachen.

Diese verschiedenartigen Bewegungen mußten sich zu einer ungewöhnlich starken Wirkung vereinigen, und aus ihrer Vereinigung erklärt sich der allgemein beklagte Tiefstand des Sprachunterrichts auf unseren Schulen.

Wenn wir an diese Übersicht über die Gründe des Sinkens der Schulerfolge im Sprachunterricht nun unvermittelt die Frage knüpfen: Kann die Einführung der Sprachwissenschaft in den Betrieb des grammatischen Unterrichts dem bedrängten Lehrgegenstand aufhelfen, und in welchem Sinne ist von einer solchen Umgestaltung der Lehrmethode Besserung zu erwarten? so wird ein unbefangener und vorsichtiger Beurteiler notwendig starke Zweifel an der Möglichkeit einer solchen Aufbesserung hegen; es wird deshalb notwendig sein, vor überspannten Hoffnungen zu warnen und vor allem darauf Bedacht zu nehmen, daß die äußeren Ursachen des Sinkens der Schülerleistungen nicht durch Mittel bekämpft werden, die zu ihrer Bekämpfung so ungeeignet wie nur möglich sind. Es ist dringend zu wünschen, daß die höheren Unterrichtsanstalten, da sie den Zugang zum wissenschaftlichen Studium eröffnen sollen, diese Aufgabe wiederum an die Spitze der von ihnen zu lösenden Aufgaben stellen und ihr alle anderen Ziele unterordnen, damit sie von dem Zudrange solcher Schüler frei gehalten werden können, die überhaupt nicht an einen wissenschaftlichen Beruf denken, die höhere Schule nur eine gewisse Zeitlang besuchen, um bestimmte Vorteile zu erreichen, und sie meist schon vor der Erreichung des Endziels verlassen. Es wäre ferner dringend zu wünschen, daß für alle diejenigen, die mit der Erlernung fremder Sprachen ausschließlich praktische Zwecke verbinden, Schulen errichtet würden, die dieser gewiß nicht unberechtigten Forderung genügen. Daß für solche Schulen eine sprachwissenschaftliche Anleitung nicht in Frage kommt, bedarf wohl keiner Ausführung. Erst wenn diesen Wünschen mehr als bisher Rechnung getragen wird, kann ein nach wissenschaftlichen Grundsätzen erteilter Sprach-

unterricht Aussicht auf einen gewissen Erfolg bieten; unter den jetzigen Umständen wirkt er wie die Saat, die unter die Dornen und Disteln gestreut wird, wo sie ersticken muß, ehe sie zum Ansatz der Frucht gediehen ist.

Aber auch wenn die äußeren Umstände, die jetzt der Einführung wissenschaftlicher Methoden im Sprachunterricht hemmend entgegenstehen, sich wesentlich bessern, wird ein Erfolg sprachwissenschaftlicher Unterweisung nur erst sehr allmählich bemerkbar werden können. Wohl hat die Wissenschaft außerordentliche Leistungen in der fortschreitenden Erkenntnis des Sprachlebens zu verzeichnen; wohl ist es ein schwerer Fehler gewesen, diese Fortschritte in Deutschland vom Schulunterricht geflissentlich fernzuhalten, während man in England, Frankreich, Amerika, selbst in Rußland längst auf ihre Verwertung bedacht gewesen ist; aber die Dinge liegen nun einmal so, daß sich Fehler in der Organisation des Unterrichts stets ganz besonders schwer rächen, weil jede eingreifende Änderung nicht nur eine Reihe von Jahren braucht, ehe sie zur vollen Wirkung gelangen kann, sondern auch in Anbetracht der starken Belastung der den Unterricht erteilenden Lehrer, von denen ein Umlernen nicht verlangt werden kann, geradezu mit dem Aussterben der Lehrergeneration rechnen muß, die sich mit den neuen Anforderungen zur Zeit ihres Studiums noch nicht vertraut machen konnte. Es handelt sich nicht bloß darum, eine Maßnahme anzuordnen, sondern zuerst die Lehrer für den Gegenstand zu gewinnen, sodann die Methoden des Unterrichts zu ersinnen, ferner die Lehrbücher zu verfassen, den Stoff den Altersstufen richtig anzupassen, und bei allem dem den Zusammenhang mit der rasch fortschreitenden Wissenschaft lebendig zu erhalten, damit nicht nach zehn oder zwanzig Jahren die gleichen oder ähnliche Übelstände wie die, unter denen wir jetzt leiden, in gleicher oder größerer Stärke hervortreten. Das setzt aber eine ungewöhnliche Anpassungsfähigkeit und Selbständigkeit des Urteils bei allen denen voraus, die mit dem Sprachunterricht betraut sind; denn es liegt bei dieser Wissenschaft nicht so wie bei den Naturwissenschaften, daß die neugewonnenen Erkenntnisse einfach festgestellt, gebucht und demonstriert werden können, sondern wie in allen historischen Wissenschaften sind die Erkenntnisse dem Irrtum nahe verwandt, der Standpunkt, von dem aus sie beurteilt werden, kann wechseln, es können neue Zusammenhänge beobachtet werden, durch die frühere Vermutungen hinfällig werden, es können neue Tatsachen hervortreten, die über weite bisher im Dunkel liegende Gebiete Licht verbreiten. Für den Lehrer und den Schüler, der mit lebhaftem Interesse an dem Gegenstand hängt, können solche neu hervortretenden Änderungen der Anschauungsweise, mögen sie sich auf größere oder kleinere Gebiete erstrecken, äußerst anregend und fruchtbar sein; sie dienen ganz besonders dazu, das Urteil zu entwickeln und zur Selbständigkeit zu bilden, die Beobachtung der sprachlichen Tatsachen zu schärfen und einem dogmatischen Unterricht entgegenzuwirken, der notwendig zur Erstarrung, Unselbständigkeit und Gleichgültigkeit führen muß; aber ein derartig dem Wechsel unterliegender Unterricht steht auch im schroffsten Gegensatz zu dem bisherigen Betrieb der Grammatik, der bestimmte allgemein

anerkannte Normen des sprachlichen Ausdrucks aufstellte und jede Abweichung davon für Fehler ausgab und mit Strafen ahndete, mochte auch die Abweichung besser berechtigt sein, als die verfehlte grammatische Regel.

Schon die bisherigen Ausführungen werden jeden, der die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe einigermaßen zu beurteilen in der Lage ist, davon überzeugen, daß Ansichten, wie man sie in weit verbreiteten und hochgeschätzten Handbüchern findet[1]), denen zufolge die Sprachwissenschaft im Unterricht willkommen sei, so weit sie zur Erleichterung des grammatischen Unterrichts diene, gänzlich abzulehnen sind, da sie eine ebenso große Unkenntnis der sprachwissenschaftlichen Ziele wie der sprachwissenschaftlichen Methode verraten; sie sind überhaupt nur zu verstehen für den, der das nahezu ein Jahrhundert lang währende gespannte Verhältnis kennt, in dem Sprachwissenschaft und Philologie zueinander gestanden haben. Vielleicht ist es nützlich, ein anderes Unterrichtsfach zum Vergleich heranzuziehen. Die Mathematik spielt den Naturwissenschaften gegenüber in gewisser Weise eine ähnliche Rolle wie die, welche die Grammatik im Sprachunterricht einnimmt. Der Lehrer der Mathematik wird bei der Behandlung der Algebra, der Trigonometrie, der analytischen Geometrie, der arithmetischen und geometrischen Reihen vielfach die Gelegenheit wahrnehmen, seine Schüler auf den Einfluß der veränderlichen Größen hinzuweisen und sie so für das Verständnis des Wesens der Funktionentheorie und der Differentialrechnung vorzubereiten. Wenn es ihm dabei gelingt, den Befähigten neue Ausblicke zu eröffnen, sie zur Beobachtung ähnlicher Erscheinungen anzuleiten, ihren Sinn für die Gesetzmäßigkeit bestimmter Relationen zu wecken, wird man dann darin eine Erleichterung des Unterrichts erkennen dürfen? Will man aber einen solchen Hinweis auf höhere, jenseits des Schulbetriebs liegende Zweige des mathematischen Denkens aus der Schule verbannen, wenn sie nicht der Erleichterung des Schulunterrichts dienen? Will man etwa gar dem Lehrer der Mathematik das Studium der Funktionentheorie und der Differentialrechnung als unwesentlich oder ablenkend hinstellen, weil es im Unterricht keine Verwertung finden könne?

Überhaupt: was ist denn leicht? was ist schwer? wer entscheidet darüber? Die Entscheidung hängt nicht bloß von der individuellen Befähigung der einzelnen ab, sondern namentlich auch — und darüber gibt es einstweilen nur recht dürftige Beobachtungen — von dem Lebensalter der Schüler. Dem Erwachsenen, der nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge zu fragen pflegt, bietet die Erklärung kausaler Zusammenhänge eine Stütze für das Gedächtnis, ihm ist es „leichter", Dutzende von Einzelheiten gleicher Art in der Form einer Regel oder eines Gesetzes zu vereinigen, als das einzelne an zahlreichen gesonderten Stellen des Gedächtnisschatzes einzuordnen; dem lernenden Kinde dagegen ist das Beobachten der Einzelheiten noch das Näherliegende, ihm fällt es schwerer, in der Mannigfaltigkeit der Erschei-

[1]) Ich nenne z. B. Fries-Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, München 1914 und das entsprechende Werk für das Griechische von Dörrwald.

nungen das Gleichartige zu beobachten und festzuhalten, ja sein Interesse erregen vielleicht grade die Abweichungen und Besonderheiten in höherem Grade, als das Regelmäßige und Gewöhnliche. Wenn man nun im Schulunterricht in vielen Fächern frühzeitig damit beginnt, das abstrakte und kausale Denken der Kinder zu entwickeln, so stellt man damit absichtlich, früh eine schwere Aufgabe; daß aber eine Vermehrung des abstrakten Lehrstoffs in den unteren Schulklassen eine Erleichterung bieten könnte, ist ohne Zweifel ein Irrtum. Damit berühren wir schon hier die Frage der Stoffverteilung, auf die ich an dieser Stelle nicht näher einzugehen beabsichtige; nur so viel will ich aus dem Vorhergesagten ableiten, daß sie eine besonders sorgfältige Prüfung des methodischen Aufbaus der Grammatik voraussetzt. Obwohl ich persönlich der Ansicht bin, daß man in den unteren Klassen die Fremdsprachen ohne Hinweis auf die sprachgeschichtliche Erklärung im wesentlichen nach der älteren Methode lehren soll, da vor allen den Kindern auch noch der Sprachstoff fremd ist, der zur Vergleichung herangezogen werden könnte, so verschließe ich mich doch nicht der Erkenntnis, daß eine nach wissenschaftlichen Grundsätzen angeordnete Grammatik auch schon auf der Unterstufe Gutes stiften könnte; man braucht nur an das Beispiel des Deutschen zu denken, in dem die von Jakob Grimm eingeführten Begriffe des Ablauts und Umlauts, der starken und schwachen Flexion längst zum Gemeingut aller geworden sind und nicht nur in die höheren Unterrichtsanstalten, sondern auch in die Volksschulen Eingang gefunden haben. Eine methodisch richtige Stoffanordnung wird namentlich ein Umlernen in den mittleren und oberen Klassen vermeiden müssen. Da aber auf der Unterstufe noch kein zusammenhängender Schriftstellertext gelesen wird, so ist ja der Verfasser einer Grammatik in der Anordnung des Stoffes ganz unbeschränkt, es handelt sich nur darum, auch das Übungsbuch sofort dem Gange der grammatischen Unterweisung anzupassen.

Die Vermeidung des Umlernens setzt aber ferner voraus, daß auf solchen Schulen, wo mehrere Fremdsprachen gelernt werden, die Grammatiken der einzelnen Sprachen sich nicht gegenseitig hemmen und kreuzen, sondern alle nach demselben Plan gearbeitet sind. Die Kultursprachen, die auf unseren höheren Schulen gelehrt werden, gehören ja sämtlich der indogermanischen Sprachfamilie an; geraume Zeit wird noch vergehen, bis auch Türkisch und Ungarisch in sie eindringen, und vom Hebräischen kann hier abgesehen werden. So berühren sich alle in Flexion und Satzbau nahe miteinander, und die Unterschiede, die wir beobachten können und sollen, sind grade besonders geeignet, das verschiedene Wesen der Einzelsprachen, die verschiedene Richtung und Stufe ihrer Entwicklung anschaulich zu machen. Schon längst ist der Plan der Parallelgrammatiken eifrig empfohlen worden; eine Durchführung ist, so viel ich weiß, nur an den Frankfurter Schulen versucht; hier ist aber der Parallelismus im wesentlichen auf die Syntax eingeschränkt worden, was sich nicht nur aus der Geschichte der pädagogischen Frage verstehen, sondern auch sonst verteidigen läßt. Heutzutage könnte man, glaube ich, viel weiter gehen, vorausgesetzt, daß sich eine Anzahl von

Schulmännern findet, die sich in gemeinsamer Arbeit über die Grundsätze der Anordnung der Formenlehre in den Einzelsprachen verständigt. Dabei wäre dann allerdings auch die Satzlehre ganz anders, als es in den Frankfurter Lehrbüchern geschehen ist, zu gestalten.

Nur bei solcher gemeinsamen Arbeit auf allen Gebieten der Schulsprachen läßt sich eine der wichtigsten Forderungen des sprachwissenschaftlich gerichteten Unterrichts erfüllen, die Einführung in das System des gesamten Sprachbaus. Für unsere Schüler zerfällt noch immer die Grammatik in zahllose Einzelheiten, deren Verknüpfung zu einem Ganzen ihnen gar nicht in den Sinn kommt. Das stete Hinweisen auf die Abweichungen vom Deutschen führt gleichzeitig zu einer Auswahl des Lernstoffs, der die Übersicht stark behindert, ja für manche Verfasser viel und gern benutzter Lehrbücher scheint überhaupt der Antibarbarus, das heißt die absichtlich system'ose Sammlung von sprachlichen Besonderheiten, das Ideal einer Schulgrammatik zu sein. Demgegenüber muß sprachwissenschaftlicher Unterricht viel größeres Gewicht auf die Vollständigkeit und Übersichtlichkeit des grammatischen Systems als auf die äußerste Stoffbeschränkung legen. Man darf darauf vertrauen, daß die Erkenntnis der sprachlichen Zusammenhänge zahlreichen Einzelheiten, die sonst leicht wieder dem Gedächtnis entschwänden, zur Stütze dient; man kann aber nur durch die Übersicht über das Ganze zu einer wirklichen Scheidung des Wichtigen vom Unwichtigen gelangen, während ja grade unserem jetzigen Betrieb der Grammatik noch immer mit einem gewissen Recht der Vorwurf gemacht wird, daß er die Ausnahmen und Besonderheiten dem Üblichen und Gewöhnlichen gegenüber zu stark bevorzugt. Sprachunterricht ohne Einführung in das System des Sprachbaus bleibt so unvollkommen wie Handel ohne Kenntnis der Buchführung. Wie der Lehrling in der Registratur Bescheid wissen und sich zurechtfinden muß, so muß auch der Schüler im Sprachunterricht lernen, wie er die einzelnen Spracherscheinungen zu klassifizieren, wo er sie im Lehrbuch zu suchen hat und wo er Belehrung über Auffälliges findet. Die geflissentliche Verzettelung zusammenhängender Einzelheiten in den Lehrbüchern ist schädlich; trotzdem gibt es Verfasser von Lehrbüchern, die auch hierin grade mit Absicht vorgehen [1]).

Aber auch die Frage des grammatischen Systems bedarf noch der praktischen Lösung. Die wissenschaftliche ist, trotz mancher Versuche sie zu bestreiten oder an ihr zu rütteln, längst gefunden. Es rächt sich hier nur wieder die eingewurzelte Feindschaft, in der Philologie und Sprachwissenschaft so

[1]) Wilhelm Körner im Vorwort seines ausgezeichneten Lehrbuchs der russischen Sprache. Sondershausen 1895: Die Erlernung fremder Sprachen wird nach meiner Meinung am besten nach Weise eines Lottospieles betrieben. Wie hier die Nummern nach der Laune des Zufalls gezogen werden, und des Spielers Interesse immer rege erhalten wird durch die Freude, sich seine Karte allmählich an den verschiedensten Stellen füllen zu sehen; so, und in noch viel höherem Grade, wird das Selbstbewußtsein und folglich der Eifer des Sprachlernenden gehoben, wenn er sieht, wie eine Lücke nach der andern in seinem Wissen schwindet, und wie er schließlich, sich selbst kaum bewußt, die Kenntnis des ganzen Sprachgebäudes in sich aufgenommen hat.

lange gestanden haben und durch die besonders die altsprachliche Philologie stark in das Hintertreffen den neueren Sprachen gegenüber geraten ist. In der Germanistik, der Anglistik, der Romanistik sind Sprachwissenschaft und Philologie seit Jakob Grimm und Friedrich Diez untrennbar verbunden, hier ist die Philologie aus der Sprachforschung erwachsen. Die Lehrer des Deutschen, Englischen und Französischen besitzen infolgedessen im allgemeinen eine tüchtige Vorbereitung zur Aufnahme der fortschreitenden Errungenschaften der wissenschaftlichen Forschung; sie kennen die auf diesem Gebiet herrschenden oder sich kreuzenden Strömungen und bringen ihnen Interesse und Verständnis entgegen. Die Vertreter der alten Sprachen stehen dagegen diesen Bewegungen meist oder doch überwiegend fremd, und was noch schlimmer ist, hilflos gegenüber. Versuchen sie einmal einen Blick in die Welt der Sprachwissenschaft zu werfen, so prallt dieser zunächst, von dem ungeheuren Umfang der Handbücher abgeschreckt, zurück, und die wenigen, die wirklich den Versuch machen, sich in den Werken Brugmanns, Thumbs, Sommers einigermaßen heimisch zu machen, die Leo Meyer, Boisacq, Prellwitz, Walde zu Rate ziehen, sind dann nahezu sämtlich der Meinung dieser Gelehrten auf Gnade und Ungnade ausgeliefert. Da nun die vergleichende Sprachwissenschaft sich mit der Satzlehre weit weniger beschäftigt als mit Laut-, Formenlehre und Wortbildung, so hat sie der Frage eines Gesamtsystems der Grammatik weniger Aufmerksamkeit zugewendet als die Germanistik und die Romanistik, sie hat sich im wesentlichen darauf beschränkt, das von John Ries Marburg 1894 mit glänzender Schärfe und Sicherheit entwickelte System ihren Zwecken anzupassen. Die Germanisten dagegen sind dazu übergegangen, aus Ries' Entwicklungen die Folgerungen für den Aufbau der Syntax und der Gesamtgrammatik zu ziehen, und daß, wie es bei der Umgruppierung eines so gewaltigen Sprachstoffs nicht verwunderlich ist, die von ihnen gewählten Lösungen der Stoffanordnung noch nicht immer befriedigend ausfallen, erklärt sich leicht, wenn man bedenkt, daß es die ersten Versuche zu dieser Umgruppierung sind [1]). Noch kurz vor seinem Tode hat Richard M. Meyer das Gesamtsystem der Grammatik abweichend von Ries anzuordnen gesucht, Ries hat aber in einer eingehenden Entgegnung seine älteren Darlegungen verteidigt und neu begründet.

Die altsprachliche Grammatik und die Schule wissen von diesen Bestrebungen nichts. Schon die Scheidung von Grammatik und Lexikon ist ihnen unbekannt; sie pfropfen eine Unzahl rein lexikalischer Einzelheiten in die sogenannte Syntax, und besonders die Schulgrammatik sieht sich zu diesem Verfahren um so mehr gezwungen, je mehr der Unterricht unter dem unheilvollen Einfluß der sogenannten modernen Methoden und Moden die Schüler der Benutzung des Wörterbuchs entwöhnt.

Auch hier gilt es, gründlich Wandel zu schaffen, auch hier kann eine Änderung nicht allein von innen heraus erfolgen, sondern es müssen Maßnahmen der äußeren Organisation des Unterrichts mit dem inneren Ausbau

[1]) Es handelt sich vor allem um O. Behaghels Syntax des Heliand 1897 und L. Sütterlins Deutsche Sprache der Gegenwart[2] 1907.

der Methoden zusammenwirken. Im Eifer, den Unterricht von allem unnützen Ballast zu reinigen, war man neben der Grammatik, der Hauptleidtragenden, auch dem Lexikon scharf zu Leibe gegangen. Mit vieler psychologischer Feinheit hatte man „bewiesen", daß das Vokabellernen etwas Unnatürliches sei, daß der Schüler die Wörter wie das Kind aus dem Gebrauch im Satze lernen müsse, daß das Wälzen der großen, obendrein recht kostspieligen Wörterbücher zu viel Zeit koste und doch nur selten zum Auffinden der grade gesuchten Bedeutung führe, besonders aber, daß erst der Satzzusammenhang das rechte Verständnis des Einzelworts verbürge. Vor Schreck schwanden die Wörterbücher auf die Hälfte oder noch weniger ihres früheren Umfangs zusammen, die Setzer aber bekamen reichliche Arbeit; denn die Literatur der Spezialwörterbücher, der Ausgaben mit Schülerkommentaren und Wörterverzeichnissen, der Schülerpräparationen und besonders der Übersetzungen in kleinstem Format schwoll gewaltig an. Quidquid delirant reges — den Schaden hatten die Schüler, deren Vokabelkenntnis auf ein unwahrscheinliches Minimum zusammengeschmolzen ist und die nach dem Abiturium z. B. dem Gajus und den Pandekten vielfach hilflos gegenüberstehen. Wiederum war mit allem Aufwand psychologischer und methodischer Gründe der Psyche der Schüler und der Methode des Unterrichts ein schweres Unrecht zugefügt worden. Allmählich beginnt sich der neusprachliche Unterricht auf das Verständige zu besinnen und von den Phrasen der „modernen" Methode zu erholen; selbst auf seinem Gebiete indessen, wo eine Anlehnung der Spracherlernung an das Beispiel der Muttersprache noch einen gewissen Sinn und ein beschränktes Recht haben kann, wird auf den Unterschied der Altersstufen der Lernenden viel zu wenig und zu bewußter Verteilung des Unterrichtsstoffs erst seit ganz kurzer Zeit Rücksicht genommen[1]). Daß man auch auf altsprachlichem Gebiet dem Drängen der „Reformer" nachgab, ehe noch die neueren Sprachen gezeigt hatten, was bei ihren methodischen Neuerungen herauskommt, war eine bedauerliche Voreiligkeit, die sich umso unliebsamer fühlbar machen mußte, als Ziele und Methode des altsprachlichen Unterrichts mit denen des neusprachlichen nicht unmittelbar vergleichbar sind.

Die Zurückdrängung, ja Ausmerzung des Vokabellernens hatte vor allem zur Folge, daß die Beachtung der mannigfachen Fäden, die die einzelnen Teile des Wortschatzes jeder Sprache verknüpfen und denen auch vorher schon viel zu wenig Aufmerksamkeit zugewandt worden war, nun gänzlich der Mißachtung anheimfielen. Seit alter Zeit ist die Wortbildungslehre ein Kapitel, das nur einige, meist wenig beachtete Seiten der Schulgrammatik

---

[1]) Eine scharfe Abfertigung erfahren die überspannten Verheißungen der „natürlichen Spracherlernung" in dem Buch von Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. Teubner 1913. Der Verfasser urteilt aber vom dänischen Standpunkt und denkt nicht an wissenschaftliche Spracherkenntnis, sondern an Erwerbung von Sprachfertigkeit. — Die Frage der Verteilung des Lehrstoffs auf die Altersklassen beginnen die pädagogischen Arbeiten der Meumannschen Richtung zu streifen, ich verweise auf Th. Kappert, Pädagogische Monographien 15.

einnimmt, zielbewußter Fortschritt schaltet sie ganz aus. Für die alten Sprachen aber, die, im Gegensatz besonders zum Neuhochdeutschen, für die Neubildung von Wörtern in sehr erheblichem Maße auf die Verwendung ableitender Suffixe angewiesen sind, ist eine gewisse Kenntnis dieses Teils der Sprachlehre durchaus unentbehrlich. Überblickt man einmal in einer Zusammenstellung der Wortfamilien einer Sprache den Zusammenhang und Zusammenhalt, den die Verwendung des gleichen Stammes einerseits, die Verwendung der gleichen Ableitung anderseits ganzen Gruppen von Wörtern gibt, so erkennt man leicht, daß die Schule sich ein wichtiges Mittel zur Erwerbung einer ausgedehnten Vokabelkenntnis entgehen läßt, wenn sie nicht auf die Handhaben achtet, die Wortbildung, Ableitung und Zusammensetzung für die Verknüpfung zusammengehöriger Wortgruppen bieten; vor allem aber erkennt man, daß nur eine solche, von den Wortfamilien ausgehende Behandlung des Wortschatzes zum Verständnis des schwierigsten Teils der Spracherlernung, der Bedeutungsentwicklung anleiten kann. Wer im französischen oder englischen Anfangsunterricht lernt, daß die Schule *l'école*, *the school* heißt, kann das französische oder englische Wort unbedenklich dem deutschen gleichsetzen. Wird ihm dagegen gesagt, daß im Lateinischen *ludus* das Spiel und die Schule bedeutet, so muß er sofort darauf aufmerksam gemacht werden, daß die lateinischen Wörter sich von den entsprechenden deutschen in der Bedeutung stark unterscheiden, daß jedes der beiden einen besonderen und zwar verschiedenen Umfang besitzt und daß nur ein kleiner Teil des Umfangs von *ludus* mit einem kleinen Teil des Umfangs von *Schule* zusammenfällt. Das gehört natürlich nicht in die ersten Unterrichtsstunden; es muß aber frühzeitig dem lernenden Knaben zum unverrückbaren Besitz werden, daß ein römischer Soldat von einem deutschen so verschieden ist wie ein römischer Tempel von einer deutschen Kirche; ein Unterricht, der den gewaltigen Kulturabstand nicht unablässig im Auge behält, wird nie zu einem Verständnis des Lebens der Alten erziehen. Mit *schola* aber sollte der Knabe erst Bekanntschaft machen, wenn er den Gegensatz von *σχολή* und *ἀσχολία*, von *otium* und *negotium* im Altertum verstehen kann und von alter Geschichte genügend weiß, um zu begreifen, daß die Wissenschaft bei den Griechen und Römern eine ganz andere Stellung einnahm als in unserer Zeit.

Es muß also neben dem Grammatikunterricht — auf den ja übrigens die von den Vertretern der modernen Richtung gegen das Vokabellernen ins Feld geführten Gründe ebenso gut angewendet werden könnten und angewendet worden sind — ein regelmäßiger Unterricht in der Wortkunde einhergehen, dessen Aufgabe es nicht so sehr ist, die Menge der aufzunehmenden Wörter zu vergrößern, der auch nicht in den Fehler früherer Zeiten verfallen darf, Hunderte von niemals im Unterrichte wiederbegegnenden Vokabeln lernen zu lassen, der vielmehr auf Wortbildung und Bedeutungsentwicklung eingeht und anfangs nach formalen Gesichtspunkten, später nach kulturhistorischen Kategorien das Zusammengehörige vereinigt. Dabei sind die Ziele ins Auge zu fassen, die Paul Cauer in dem Anhang zu seiner neuen

Ausgabe der 'Kunst des Übersetzens' für die Anleitung in der Benutzung des Wörterbuchs aufstellt: die Schüler zu einer gewissen Unabhängigkeit vom Wörterbuch zu erziehen, so daß sie nicht jedes einzelne ihnen noch unbekannte Wort nachschlagen, sondern solche, bei denen ihnen Stamm und Bildungselemente bekannt sind, erschließen, und daß sie ferner die Bedeutungen des Wörterbuchs nicht als der Weisheit letzten Schluß ansehen, sondern darin nur die Richtlinien erkennen, nach denen sie selbst den passenden Ausdruck zu suchen haben.

Einer solchen Wortkunde fällt ferner die Aufgabe zu, Wortgruppen, die zur Bezeichnung von Einzelbegriffen dienen, zu sammeln, und einzuüben; man kann es beinah als einen Mangel unserer Wörterbücher bezeichnen, daß etwa *res publica, senatus populusque Romanus, patres conscripti, tribunus plebis, praetor urbanus, aedilis curulis*, um nur einige Ausdrücke aus der Staatsverfassung zu nennen, nicht als besondere Wörter angeführt, sondern bald unter dem einen, bald unter dem andern Bestandteil des Ausdrucks behandelt werden. Das Gleiche gilt für zahlreiche verbale Wortgruppen, zahlreiche pronominale und adverbiale Verbindungen, selbst Adjektiva wie *καλὸς κἀγαθός* gehen solche Begriffsverbindungen ein. Die Wortkunde wird auch gut tun, frühzeitig die Aufmerksamkeit auf korrelative Begriffe zu lenken wie groß und klein, alt und jung, nah und fern, geben und nehmen, gehen und kommen, Mann und Weib, Land und Wasser, Land und Stadt zu lenken, deren sprachlicher Ausdruck oft Berührungen zeigt und das Wirken der Wortbildung verstehen lehrt.

Zur Wortkunde gehört ferner ein großer Teil der Kasuslehre. Daß es transitive und intransitive Verba gibt, daß gewisse Verba mehrere, andre nur eine, viele gar keine Ergänzung haben, lehrt die Grammatik, sie kann auch bis zu einem gewissen Grade auf die Neigung bestimmter Verba hinweisen, sich in der Konstruktion an andre mit ähnlicher Bedeutung anzuschließen und so Gruppen zu bilden; die Einzelverben aber, besonders die, bei denen in althergebrachter Weise auf die Abweichung vom Deutschen hingewiesen werden soll, gehören nicht in die Kasuslehre, sondern in die Wortkunde. Wohl lehrt die Grammatik, daß die Substantiva ein Genus haben; welche Substantiva aber einem bestimmten Genus folgen, soll sie bloß lehren, wenn die Sprache bestimmte grammatische Unterschiede zur Kennzeichnung des Geschlechts geschaffen hat. Wo diese fehlen, hat die Wortkunde einzutreten und zu zeigen, wie das Genus von der Wortbildung abhängig ist, so weit diese erkennbar ist; erst für den geringen Rest von Wörtern mit undurchsichtiger Bildung muß das Gedächtnis nach anderen Stützen suchen.

In dieser Weise kann die Wortkunde der Grammatik den großen Dienst leisten, daß sie sie von dem sprödesten und dem kindlichen Geiste unzugänglichsten Stoff befreit und dadurch ihre Klarheit und Übersichtlichkeit ganz wesentlich erhöhen. Damit ist aber noch ein weiterer, nicht unbeträchtlicher Vorteil verbunden. Während die Grammatik durch den Gang der Darstellung bisher genötigt war, zahlreiche Einzelheiten zu besprechen und zur Einübung zu bringen, deren Vorführung keinen andern Grund hatte, als daß die gramma-

tische Regel sie erwähnte, kann ein großer Teil dieser Einzelheiten durch die Verweisung an die Wortkunde zu beliebiger Zeit eingegliedert werden; es ist nicht nötig, zugleich mit *utor* und *potior* auch das viel seltenere *fruor*, *fungor*, *nitor*, *dignor* oder gar *vescor* zu behandeln; sie fügen sich der grammatischen Regel, die den Ersatz eines älteren Objektsakkusativs durch den Instrumental behandelt, dann ein, wenn Lektüre oder wortkundlicher Unterricht zu ihrer Besprechung führen. Ebenso wird man nicht mehr nötig haben *aes* als ein Ungleichsilbiges auf *e—s* lernen zu lassen, *marmor*, *aequor*, *cor* als Neutra nebeneinanderzustellen und mit *cardo*, *ligo*, *udo*, *vespertilio* und *scipio* die Zeit zu verbringen. Wohl aber wird es angebracht sein, Wortkunde und Grammatik in einem bestimmten Zusammenhang zu behandeln und zahlreiche Fäden von der einen zur andern zu ziehen. Ein solches Verfahren bietet gleichzeitig die Möglichkeit, die Ergebnisse der Statistik, wie sie Heynacher für die Grammatik zusammnegestellt hat, auch entsprechend auf die Wortkunde anzuwenden und je nach der Klassenlektüre den grammatischen und lexikalischen Stoff einheitlicher als bisher zu gestalten. Natürlich ist Bedacht darauf zu nehmen, daß die Schüler allmählich in verschiedene Literaturgattungen eingeführt werden, mit denen sich Wortschatz und Formenschatz in Flexion und Syntax stark ändert; besonders die Lektüre der Dichter bietet nach beiden Seiten mannigfaltige neue Anregung.

Die bisher besprochenen Vorschläge haben nun mit der historischen Sprachwissenschaft nicht viel zu tun, sie betreffen im wesentlichen nur die Anordnung des Systems und des Lernstoffs. Sie beziehen sich auch auf keine der Schulsprachen besonders, sondern gelten von allen in gleicher Weise. Daß bei Einführung einer Parallelgrammatik dem Deutschen überall die führende Rolle zufallen müßte, daß auch im Deutschen die Wortkunde besonders fruchtbar und anregend gestaltet werden kann, bedarf wohl kaum näherer Ausführung. Notwendig ist allerdings in solchem Parallelbetrieb eine einheitliche Terminologie, eine Forderung, die schon seit Jahrzehnten in allen Kulturländern gestellt wird und bisher nur zu einer geradezu verwirrenden Mannigfaltigkeit der Fachwörter geführt hat. Die nordischen Sprachen sind wie das Deutsche dazu übergegangen, im muttersprachlichen Unterricht die einheimischen Übersetzungen der Fachausdrücke der lateinischen Grammatik zu verwenden. Niederländer, Russen, Czechen gebrauchen diese Übersetzungen auch in wissenschaftlichen Werken. Die Romanen und die Engländer halten an den lateinischen Benennungen fest, verwenden jedoch einzelne nicht in übereinstimmender Weise; es verlangt daher immer ein gewisses Spezialstudium, sich in ein ausländisches grammatisches Werk hineinzulesen. Vielleicht ist der Vorschlag des Dänen Jespersen der beste, wenn er zur allgemeinen Durchführung kommt: die lateinischen Fachausdrücke für die sprachlichen Formen beizubehalten, aber den von ihnen bezeichneten Inhalt durch die Übersetzung wiederzugeben. So unterscheidet Jespersen *Tid og tempus*, Tempus ist eine Sprachform, sie bezeichnet eine Zeit; Imperfektum ist ein Tempus, das eine bestimmte Art der Vergangenheit bezeichnet usw. Nur muß auch der Kreis der auf diese Weise

für den Grammatikunterricht bestimmten fremden Fachwörter fest begrenzt bleiben; es geht nicht an, ihn jahraus jahrein beliebig zu vermehren, zumal mit den neugebildeten Fachwörtern nichts Neues benannt wird, das nicht ebensogut auch durch die Muttersprache bezeichnet werden könnte.

Die Erlernung des Sprachbaus nach einheitlichen Grundsätzen in den verschiedenen Schulsprachen würde ferner mit einer gewissen Notwendigkeit und Natürlichkeit zur Ausbildung einer richtigen Methode des Vergleichens führen. Was bisher an die Vergleichung streifte, war meist zufällig, oft bedenklich, z. T. geradezu falsch. Man maß gewissermaßen die Fremdsprache am Deutschen, und tief durchdrungen von dem überlegenen Wert der logischen Durchbildung des Lateinischen, kam man besonders in dieser Sprache zu allerhand schiefen Werturteilen über das Deutsche. Alles Mögliche bezeichnete das Lateinische „genauer" oder „besser" oder „kürzer". In Wirklichkeit erkennt der Fachmann an solchen Urteilen nur immer die mangelnde Vertrautheit der Verfasser dieser Äußerungen mit dem abweichenden System der deutschen Grammatik, die ja an Biegsamkeit und Ausdrucksfähigkeit dem Lateinischen unendlich überlegen ist. Es handelt sich auch beim Vergleichen nicht in erster Linie um die Abweichungen, auf die man es bisher besonders abgesehen hatte, sondern um die Übereinstimmungen; wer aber z. B. das System der lateinischen Deklination mit dem der griechischen, der deutschen, der französischen überblickend vergleicht oder seine Schüler veranlaßt, die Formen des Verbums in den ihnen bekannten Sprachen gegenüberzustellen, kommt dabei mit Notwendigkeit auf die für den Unterricht fruchtbaren Gesichtspunkte, aus denen sich die syntaktischen Unterschiede im Gebrauch der Formen ableiten lassen. Erlaubt es dann der Standpunkt der Klasse, das Alter und Verständnis der Schüler, daß man ihnen die Entstehung einer Form wie *j'aimerai* erklärt und ihnen die Verschmelzung eines ganzen Satzes wie *allons-nous en!* in ein Wort begreiflich macht, so kann man vielleicht auch darauf hinweisen, wie sich in der Geschichte der Sprachentwicklung eine Art von Kreislauf vollzieht und wie die modernen Sprachen, obwohl aus gemeinsamer Quelle entsprossen, ganz verschiedene Stufen der Entwicklung einnehmen, indem das Deutsche den flektierenden Typus noch am besten erhalten hat, das Englische sich dem isolierenden, das Französische dem inkorporierenden nähert. Aber nicht solche gelegentlichen Ausblicke sind der Zweck der Vergleichung, sondern die Anbahnung des Verständnisses für die Gesetze der Entsprechungen und der Abweichungen, die hauptsächlich bei der Verwendung der Formen im Satze hervortreten. Es ist schon ein Vorteil für das Verständnis, wenn der Schüler beim Ablativ lernt, daß dieser aus der Verschmelzung dreier Kasus hervorgegangen ist, von der nur der Lokativ nicht ganz erfaßt worden ist; tritt aber im Griechischen die entsprechende Beobachtung hinzu, daß der Dativ dem alten Dativ, Lokativ und Instrumentalis entspricht, im Genetiv aber der alte Genetiv und der Ablativ zusammengeflossen sind, so erklären sich mit einem Schlage die syntaktischen Entsprechungen, denen zufolge dem lateinischen Ablativ im Griechischen bald der Dativ, bald der

Genetiv gegenübersteht, dem griechischen Dativ aber im Lateinischen bald ein Dativ, bald ein Ablativ entspricht. Nur ist hier wieder die Gefahr zu vermeiden, daß der Zweck der Erklärung verfehlt wird, indem damit nicht das Verständnis gefördert, sondern das Gedächtnis belastet wird. Wird der sprachwissenschaftlich gerichtete Unterricht in dogmatischer Weise erteilt, so kommt es im besten Falle nur zu einer Verschiebung, wahrscheinlich aber zu einer Vermehrung des nutzlosen Ballastes im Gedächtnis des Schülers, eines Ballastes, der um so schädlicher sein muß, wenn die gelehrten Dogmen nicht stichhaltig sind. Schon im Vorhergehenden wurde hervorgehoben, daß die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft sich in stetem Fluß befinden, ein anregender und den Gegenstand wirklich beherrschender Unterricht kann aus diesem Wechsel der Ansichten außerordentlichen Nutzen ziehen; aber eine Erklärung wie die des Imperfektums *amabam* aus *amans *fuam* lernen zu lassen, ist verkehrt, nicht nur weil sie von der Wissenschaft noch keineswegs allgemein angenommen ist, sondern namentlich, weil sie nur dazu führt, daß statt einer Form zwei gelernt werden müssen. Will man die — auch nach meiner Ansicht verunglückte — Erklärung berühren, so ist der Zeitpunkt dann gekommen, wenn man die Bedeutung des Imperfektums bespricht, die dadurch gut verdeutlicht wird, auch wenn man sie ablehnt. Ähnliche Erklärungen gibt es leider nur zu viele; sie verstoßen auch vor allem gegen den Grundsatz, daß dem Schüler das Verglichene bekannt sein muß. Der Anklang, den auch bei deutschen Lehrern die Bücher von Niedermann und Ernout gefunden haben, beruht ganz besonders darauf, daß sie sich bei der Vergleichung im wesentlichen auf das Französische beschränken, und wie fruchtbar die Vergleichung schon auf einem so engen Gebiet gestaltet werden kann, zeigt eben ihr Beispiel in schlagender Weise.

Verfehlte Erklärungen ähnlicher Art wie die angeführte enthält die Lateinische Sprachlehre von Niepmann leider in nicht unbedenklicher Menge, trotzdem benutze ich sie in meinen lateinischen Anfängerkursen, wie ich glaube, mit Vorteil, weil die Anordnung des Buches die Erklärung von der grammatischen Regel deutlich unterscheidet; es macht keine Schwierigkeit, im Unterricht, zumal vor Erwachsenen, eine Erklärung, die man nicht gutheißt, durch eine andere zu ersetzen. Etwas anderes aber ist es, wenn etwa dem Quintaner *quisque* in der Weise erklärt wird, wie es Niepmann im Lateinischen Übungsbuch für Quinta S. 224 tut. Daß *que* ursprünglich 'irgendwie' bedeutete, ist unerweislich, ebenso daß *quisque* 'wer irgendwie', 'wer auch immer' hieß, ehe es 'jeder' bezeichnete. Die Entstehung aus dem Interrogativum in Sätzen wie CBG. 7, 4, 8 *armorum quantum quaeque civitas domi quodque ante tempus efficiat, constituit* ist längst bekannt und anerkannt; sie wird namentlich durch die Zusammensetzungen mit *-cumque*, denen genau die gleichen Verbindungen im Oskischen und Umbrischen entsprechen, bestätigt. Nicht aber, daß die Erklärung verfehlt ist, macht sie bedenklich, sondern daß sie dem Schüler den unmöglichen Bedeutungsübergang von 'wer irgendwie' zu 'wer auch immer' und zu 'jeder' zumutet und dadurch die grade im Lateinischen mit großer Feinheit und Folgerichtigkeit durchgeführte Scheidung

der Klassen der einzelnen Pronomina verwischt; denn 'jeder' ist generelles Demonstrativum und 'wer auch immer' — wie man in Österreich sagt, norddeutsch ist dafür 'jeder, der' — ist generelles Relativum geworden. Ebenso halte ich es für nicht richtig, dem Sextaner *idem* mit seiner Flexion als Zusammensetzung aus *is* + *dem* zu erklären. So weit soll der Sextaner selbst bei der Erlernung der Flexion kommen; aber *idem, quidem item* fügen sich der Erklärung nicht, der alte Akkusativ hieß einst *emem*, es liegt also eine Analogiebildung vor, zu deren Verständnis der Sextaner noch nicht reif ist. Keine Erklärung ist in solchem Falle besser als eine unzureichende, die später zur Berichtigung oder Abänderung nötigt. Übrigens wird man die Anerkennung nicht versagen können, daß die Erklärungen in den genannten Übungsbüchern maßvoll und dem Verständnis des Alters der Schüler wohlangepaßt sind; die für ältere Schüler berechnete Sprachlehre ist in ihrer Anlage den üblichen Lernbüchern gegenüber meines Erachtens ein außerordentlicher Fortschritt. Hier findet der Schüler, der über irgendeine sprachliche Einzelheit nachdenkt, wirklich Belehrung und Anleitung zur Beobachtung, und der Lehrer, der eine wichtige Erscheinung im Zusammenhang erörtern will, findet den Stoff vorbereitet, dem er die Beipsiele entnehmen kann. Die Anlage des Buches macht es dabei möglich, die Erklärungen je nach Zeit und Umständen zu verwenden oder auszuschalten, so daß nicht etwa ein Zwang besteht, auf alle Einzelheiten, die besprochen werden, einzugehen.

Ein ähnliches Buch für das Französische wäre, glaube ich, nicht nur sehr erwünscht, sondern auch sehr zweckmäßig, zumal es den ungeheuren Vorteil hätte, stets auf die ältere Sprachstufe verweisen zu können. Den vollen Erfolg würde die Verwendung von Niepmanns Sprachlehre erst haben können, wenn ihr eine entsprechende französische an derselben Anstalt zur Seite stände, die die entsprechenden Erscheinungen unter Verweisung auf das Lateinische erklärte und so den Sinn für Sprachgeschichte weckte, für den grade das Lateinische, wie es auf der Schule getrieben wird, ein besonders ungünstig gestelltes Beobachtungsfeld bietet. Niepmann verwendet im Gegensatz zu Niedermann und Ernout gelegentlich das Griechische, und für das Gymnasium ist das gewiß nützlich und naheliegend; aber fruchtbarer wäre für das Verständnis sprachlicher Entwicklung die grammatische Erklärung des Französischen auf Grund der am Lateinischen gewonnenen Erkenntnis. Denn das Griechische kann nach dieser Richtung erst helfend eingreifen, wenn neben dem Attischen auch die Sprache Homers erlernt wird und so zwei zeitlich getrennte Stufen in den Gesichtskreis des Schülers treten, von denen die eine für viele Erscheinungen der andern die Erklärung bietet. Dann allerdings fällt ihm die Hauptrolle in der Erziehung zum Verständnis sprachlichen Lebens und sprachlicher Entwicklung zu, denn bei seiner Altertümlichkeit, seinem Formenreichtum, seinem Reichtum an Dialekten, seiner langen, vielfältig gegliederten Entwicklung bietet es für alle wichtigen Erscheinungen zahlreiche treffliche Belege.

Ich glaube auch nicht darin zu irren, daß das Alter der Schüler in der

Untersekunda und dem Obergymnasium empfänglicher für die Erklärungen der Wissenschaft ist, wenn sie ihm dann geboten werden; nur wäre es erwünscht, daß auch die Lehrbücher etwas ausführlicher würden; Curtius-Meisters griechische Grammatik bietet in der Formenlehre im allgemeinen guten Anhalt, doch ist die Behandlung des homerischen Dialekts gar zu knapp gehalten; etwas gesprächiger ist die Ausgabe für die österreichischen Gymnasien; Kaegi haftet viel zu fest am alten Herkommen und leistet für die Erklärung zu wenig.

Für die Syntax genügen weder die lateinischen noch die griechischen Grammatiken; die französischen sind z. T. gradezu auf Abwege geraten. Welches Durcheinander der Ansichten über den Betrieb der Syntax in der Schule noch im allgemeinen herrscht, dafür ist der beste Beweis, daß Dettweiler-Fries und Dörrwald in ihren Anweisungen von sprachwissenschaftlicher Belehrung und Methode nur auf dem Gebiete der Formenlehre etwas wissen wollen, Friedrich Hoffmann dagegen in seinem Buch Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage Leipzig 1914 sich in ähnlicher Art, wie es im Vorstehenden geschehen ist, über die sprachwissenschaftliche Zerlegung der Wörter in den unteren Klassen ziemlich skeptisch ausspricht und seine Beispiele ganz überwiegend der Satzlehre entnimmt. So trefflich die Anregungen und Winke sind, die er dem Lateinlehrer und nicht nur diesem erteilt — im einzelnen wird man allerdings auch bei seinen Erklärungen abweichender Ansicht sein müssen — so notwendig scheint es mir doch, gegen die Begründung, die er für seine Beschränkung auf die Belehrung in der Bedeutungslehre und der Satzlehre gibt, Einspruch zu erheben, und das wird uns weiter zu einer grundsätzlichen Frage von höchster Bedeutung führen.

Fr. Hoffmann wirft der grammatischen Behandlung der Sprache, auch wenn sie historisch verfährt, vor, daß sie sich nur mit der Form der Sprache befasse, diese habe aber neben dem Leibe auch eine Seele. Es handle sich darum, Form und Inhalt zu verschmelzen, die Gesetzmäßigkeit zwischen beiden zu untersuchen, also um eine philosophische Sprachbetrachtung (S. 30). Genauer bestimmt er dann die philosophische Richtung dadurch, daß er auf Steinthals und Wundts Verdienste um die Sprachpsychologie hinweist, durch die Herders Ideal der „Entzifferung der menschlichen Seele aus ihrer Sprache" zum Grundsatz der Sprachwissenschaft gemacht sei (S. 35). Gewiß verlangt er nicht, daß die Sprachpsychologie in irgendwelcher Form Lehrgegenstand werden solle, sondern fordert sie nur als Prinzip der Sprachbetrachtung, und sehr einverstanden sein kann auch der Vertreter der Sprachwissenschaft mit den Beispielen, die er in den Abschnitten 'Wort und Sache', 'der Satz', 'die Bestimmungen des Satzes' usw. für die Methode seiner Anleitung zu sprachwissenschaftlichem Denken gibt. Dennoch erscheint mir die Betonung des philosophischen Elements in der Sprachbetrachtung zu stark, weil sie zu Fehlern verführen kann, die auch teilweise schon gemacht sind und sogar schon die Billigung der Behörden erhalten haben. An das Erscheinen von Wundts 'Sprache' hat sich bekanntlich ein Streit

geknüpft, der die Stellung der Psychologie und damit der Philosophie überhaupt zur Sprachwissenschaft betrifft. Gegenüber Hermann Paul, dem älteren Hauptvertreter der Prinzipienwissenschaft auf dem Gebiete der Sprache, der keine sprachwissenschaftliche Forschung außer der historischen gelten lassen will, hatten Wundt und andere geltend gemacht, daß es auch eine rein philosophische Art der Sprachforschung geben könne, was in dieser Form anerkannt werden muß. Allein Wundt selbst und alle gesunde Sprachphilosophie mit ihm entnimmt den Stoff zu sprachphilosophischer Betrachtung aus der Sprachgeschichte und Pauls Ansicht besteht insofern zweifellos zu Recht, als eine Sprachphilosophie, die sich nicht auf historische Sprachforschung stützt, haltlos in der Luft schwebt. Daraus ergibt sich aber die Forderung, daß auch die psychologische Ausdeutung der Tatsachen auf dem Gebiete der Sprache Schritt für Schritt den Spuren der Geschichte folgen muß, wenn sie nicht sofort den Boden unter den Füßen verlieren will. Die Sprachwissenschaft selbst, die erst in alle Höhen und Tiefen dringen zu können glaubte, ist im Laufe des Jahrhunderts ihres Bestehens viel bescheidener geworden, weil sie überall den allernächsten Anschluß an die Geschichte sucht und haltlose Spekulationen, wie sie von Dilettanten und Schwärmern immer noch versucht werden, rücksichtslos ablehnt. Dadurch ist es ihr endlich gelungen, das lange Zeit mangelnde Vertrauen der Philologie zu erringen und selbst der Philologie unschätzbare Dienste zu leisten, zu denen die Philologie aus sich heraus nicht befähigt gewesen wäre. Grade die enge Verbindung, in die auf einigen Gebieten neuerdings historische Sprachforschung und Philologie getreten sind, hat ja den Wunsch nach einer Verwertung sprachwissenschaftlicher Ergebnisse auf der Schule so stark hervortreten lassen. Wenn nun aber die Schule einen allerneusten Zweig sprachlicher Forschung, die auf der Sprachgeschichte aufbauende Sprachpsychologie, statt der Sprachgeschichte in ihren Bereich ziehen will, so gerät sie in die dringende Gefahr, ein unentbehrliches Mittelglied zu überspringen und sich in Spekulationen ebenso bedenklicher Art zu verlieren, wie die es waren, von denen die Sprachforschung sich grade frei gemacht hat. Daß diese Gefahr tatsächlich besteht, läßt sich leicht an einer kurzen Gedankenreihe zeigen.

Die ältere Sprachbetrachtung stand bekanntlich unter der Herrschaft der Logik, und noch ist der unselige Einfluß logischer Sprachbetrachtung keineswegs allgemein aus der Wissenschaft und der Schule verdrängt. Durch Steinthals Verdienst, der damit Humboldts Vorgang folgte, ist die Psychologie an die Stelle der Logik getreten. Während aber die Logik die Sprache oft meistern wollte und das Recht in Anspruch nahm, die Form des sprachlichen Ausdrucks zu bestimmen — noch heute kranken wir an logisierenden Satzformen wie 'seine Begabung war eine bedeutende', 'dieser Baum ist ein hoher' — soll die Psychologie sich darauf beschränken, das geschichtliche Werden der Sprache zu verstehen, nicht ihm Gesetze zu geben. Aber schon beginnt auch die Psychologie auf dem Gebiete der Sprachforschung in gleicher Weise gesetzgebend aufzutreten und spekulativ vorzugehen wie einst die Logik.

Heut spekuliert jemand über die möglichen Kasus, morgen ein anderer über die Bedeutung der Genera verbi; als ob wir wüßten oder wissen könnten, wie unsere Kasus oder die idg. Verbalgenera entstanden sind! Hier behauptet jemand, das Subjekt sei ursprünglich ein etwa instrumental aufzufassender Aktivus, dort verbreitet sich ein anderer — das ist jetzt bei unseren Feinden sehr im Schwange — über die Rückständigkeit des synthetischen idg. und besonders deutschen Sprachbaus gegenüber der fortschrittlichen französischen und englischen Analyse der alten Sprachformen. Der Gegensatz zwischen grammatischem und logischem Prädikat und Subjekt, der glücklich aus der Erörterung verschwunden zu sein scheint, wird auf dem Umwege über die Psychologie wieder eingeführt; man behauptet, daß in dem Satz *Karl reist morgen ab* jedes der drei ersten Wörter psychologisches Subjekt sein könne, je nachdem es betont oder unbetont gesprochen werde. Ja selbst die Richtung der Lautgesetze und ihrer Entwicklung wird aus dem Volkscharakter nicht nur gedeutet, sondern beinah für die Zukunft geweissagt. Man sieht, der Ersatz der Logik durch die Psychologie hat bei allem Fortschritt auch schwere Übelstände nach sich gezogen, Folgen, die sich überall da zeigen, wo die Forschung den allerengsten Zusammenhang mit der Sprachgeschichte löst und in ikarischem Fluge sich in ungemessene Fernen hinauswagt.

Selbstverständlich bestehen die Gefahren für denjenigen nicht, der die Aufgabe der psychologischen Sprachforschung richtig erkennt, und besonders für den Schullehrer nicht, der die Aufgabe eines einführenden Unterrichts seinen Schülern gegenüber richtig abmißt und der so geschickt, wie es Friedrich Hoffmann tut, die Sacherklärung mit der Spracherklärung, die Anschauung mit der Form zu verbinden versteht. Aber warum hat Hoffmann sein Buch geschrieben? Gewiß doch, weil er Muster eines richtigen Sprachunterrichts geben wollte und — in seiner Tätigkeit oft Verfehltes gesehen hat. Bis zu welchem Grade die Entgleisung gehen kann, ist schwer zu glauben. Für diejenigen, die ein amtliches Interesse daran haben, die Größe der Gefahr kennen zu lernen, sei auf das Programm des Realgymnasiums zu Nauen von Jahre 1914 verwiesen.

Der besondere Grund, einer einseitigen Betonung des Psychologischen im Sprachunterricht entgegenzutreten, liegt für mich darin, daß die Ausführungen Friedrich Hoffmanns zeitlich und inhaltlich sich nahe mit denen Weitnauers, eines Bayrischen Schulmanns berühren, der die Änderung der bayrischen Prüfungsordnung für seine Anschauung verwendet. Die neue Prüfungsordnung fordert vom Neuphilologen das Studium der Phonetik, vom Altphilologen die Bekanntschaft mit der Methode der idg. Sprachwissenschaft, von beiden die Bekanntschaft mit den wichtigsten Tatsachen der empirischen Psychologie. Weitnauer erkennt an, daß hierin die Forderung, sich mit allgemeiner Linguistik zu beschäftigen, nicht enthalten ist; er sucht aber nachzuweisen, daß die Möglichkeit, sich über Fragen der allgemeinen Sprachwissenschaft zu unterrichten, neuerdings auf den bayerischen Universitäten geboten werde, und verwendet den verlangten Nachweis der Be-

schäftigung mit empirischer Psychologie, der ja ganz andren Zwecken dienen kann, in seinem Sinne.

Ich will daran anknüpfen, daß schon seit einer Reihe von Jahren die russische Schulverwaltung von den Lehrern und Lehrerinnen der höheren Unterrichtsanstalten die Beschäftigung mit der allgemeinen Sprachwissenschaft verlangt hat. Die Einrichtung von Vorlesungen über diesen Gegenstand ist, wie es den Umständen nach nicht anders sein konnte, den Vertretern der historischen, slawischen oder der vergleichenden Sprachwissenschaft übertragen worden, und mehrere unter diesen — bekannt geworden sind mir die Werke von A. Thomsen, Bogorodicki und N. Porzeziński — haben sich entschlossen, den Inhalt ihrer Vorlesungen ihren Hörern auch durch den Druck zugänglich zu machen. Das in deutscher Übersetzung bei Teubner erschienene Buch von Porzeziński bietet eine auch für deutsche Leser dankenswerte Einleitung, ist aber viel mehr auf das Studium der vergleichenden Sprachforschung als auf das der allgemeinen Sprachwissenschaft zugeschnitten und beruht, wie der Verfasser ausdrücklich hervorhebt, auf den Vorlesungen des hochbedeutenden Indogermanisten Fortunatov. Die beiden andern genannten Werke fassen das Thema ganz anders auf, würden sich aber meines Erachtens zur Übertragung ins Deutsche wenig eignen, obwohl ihnen eigenartiges Verdienst nicht abgesprochen werden soll. Immerhin ist auch aus dem zweckentsprechendsten Werke, dem von Porzeziński, ersichtlich, daß die Tatsachen der allgemeinen Sprachwissenschaft, die dort mitgeteilt werden, die Gliederung der Sprachen, die Formen des Sprachbaus, die Entwicklung der Formen, für den Sprachunterricht an deutschen Schulen wenig oder gar nicht in Betracht kommen; die Fragen der Bedeutungsentwicklung aber, sowie die des Satzbaus, der Wortbiegung und Wortbildung lassen sich von dem Sprachstoff überhaupt nicht loslösen und verlangen daher stete Beziehung auf die geschichtliche Sprachforschung. Demnach ergibt sich aus allen Überlegungen, daß eine Behandlung allgemein sprachlicher Fragen nur in Anlehnung und auf Grund sprachgeschichtlicher Erörterung stattfinden kann, daß daher ein Überspringen der Sprachgeschichte ein gefährlicher Mißgriff sein würde, der dem haltlosen Phantasieren über die schwierigsten Grundfragen der Wissenschaft Tor und Tür öffnen müßte und das Gegenteil einer Einführung in echt wissenschaftliches Denken bedeuten würde. Ich will ausdrücklich hervorheben, daß Weitnauer selbst diesem Fehler vorbeugt, indem er die Beschäftigung mit der Sprachgeschichte, wie das für einen Neuphilologen natürlich ist, als selbstverständlich hinstellt.

Das Gebiet der Syntax, auf dem sich die psychologische Analyse am liebsten betätigt, weil es zugleich das am wenigsten bisher durch sprachgeschichtliche Forschung aufgehellte ist, bietet auch deshalb bei der Erklärung Gefahren, weil die Frage nach der Entstehung der Nebensätze mit der sich die Erklärenden zurzeit vorzugsweise beschäftigen, noch keineswegs so geklärt ist, daß schon überall da Sicherheit erreicht wäre, wo man bestimmte Angaben in den Schulgrammatiken vorfindet. Gleichzeitig verbindet sich diese Erklärung der Entstehung der Nebensätze gern mit einer Bekämpfung der Periode im

Deutschen. Der deutsche Aufatzunterricht hat unter dieser ebenfalls unberechtigten Mode schwer zu leiden, ganz abgesehen von den Orgien, die die Stillosigkeit des Ausdruckes, das gesuchte Stammeln, in den modernsten Erzeugnissen unserer sogenannten Literatur feiert. Nebensätze sind in allen indogermanischen Sprachen seit dem Anfang aller Überlieferung vorhanden, besondere Mittel zu ihrer Bildung sind ebenfalls von Anfang an entwickelt, und die Geschichte zeigt sogar, daß mehrere Sprachen vor dem Eintritt in die Literatur schon eine Wandlung in den Mitteln zur Anknüpfung der Nebensätze durchgemacht haben. So hat das Lateinische und mit ihm das Italische keine Spur des altindogermanischen Relativpronomens *jo-ja*, griech. ὅς, ἥ, ὅ erhalten, sondern hat es durch das Indefinitum *qui quae quod* ersetzt. Ähnlich ist es im Deutschen gewesen. Es ist daher nicht richtig, bei der Entwicklung der Nebensätze so zu verfahren, als ob wir überall noch Zeugen ihrer ersten Entstehung wären. Neue Formen des Nebensatzes entstehen in jedem Sprachgebiet unaufhörlich, grade so wie der Wortschatz und der Formenschatz jeder Sprache in unablässigem Wandel begriffen ist. Aber die neu aufkommenden Formen der Unterordnung und ihr eigenartiger Bedeutungswandel verlangen im Unterricht eine andere Behandlung als die aus der Ursprache ererbten, deren Entstehung im allgemeinen in Dunkel gehüllt bleibt. Daß die Objektsätze nach den Verben des Fürchtens im Griechischen, im Lateinischen, vielleicht selbst noch im Französichen aus selbständigen Wunschsätzen hervorgegangen sind, wird allgemein gelehrt, und gern belegt man einen solchen unabhängigen Wunschsatz mit den Worten Agamemnons an den Priesterkönig Chryses: *μή νύ τοι οὐ χραίσμῃ σκῆπτρον καὶ στέμμα θεοῖο*, obwohl es hier sich gar nicht um Furcht, sondern um eine Drohung handelt. Ob es aber angebracht ist, in einer elementaren Einführung in die Sprache des römischen Rechts für Schüler lateinloser oder lateinarmer Schulen auf diesen Zusammenhang hinzuweisen, muß doch recht bezweifelt werden. Im vierten und fünften Jahrhundert nach Christus, denen der überwiegende Teil unserer römischen Rechtsquellen entstammt, ja selbst schon zu Ciceros und Cäsars Zeiten, war der Sprachgebrauch, d. h. die Form des Nebensatzes nach den Verben des Fürchtens durchaus fest geworden, und niemand von den Juristen, die *timeo, ne* sagten, fühlte dabei etwas von einem Wunsch oder hatte gar die Empfindung, daß er dabei einen unabhängigen Wunschsatz aussprach. Historische Erklärungen müssen demnach, wenn sie einen Wert haben sollen, auch für die Zeit passen, in der sie gelten sollen. Ganz anders liegt es z. B. mit den Sätzen, die grausamerweise in unseren Grammatiken als hypothetische Wunschsätze bezeichnet werden. Hier liegen späte Neubildungen vor, *oderint, dum metuant* ist ein in Befehlsform gekleideter Ausdruck, der besagt, daß es dem Sprecher gleichgültig ist, wenn man ihn haßt, solange man ihn fürchtet, Wird der zweite Bestandteil des Gedankens durch *modo metuant* ausgedrückt, so bleibt der Satz selbständig: nur sollen sie (auch) fürchten. Ebenso ist bei der Verwendung von *licet* im Konzessivsatz die Entstehung aus dem eingeschalteten Satz noch deutlich erkennbar. *Aiaci non est tenuisse superbum, sit—licet—hoc ingens, quidquid speravit Ulixes.* Wird so der Befehlssatz bald zum Aus-

druck des Wunsches, bald der Einräumung, bald des Objekts verwendet, so führt das zu einer Beobachtung, die für den Unterricht vom größten Wert ist und schon sehr früh angestellt und verwendet werden kann, über die aber unsere Lehrbücher sich allgemein auf das Beharrlichste ausschweigen: die Sprache läßt viele Beziehungen unbezeichnet. Für das Französische hat das Eugen Lerch in seiner Habilitationsschrift in geistvoller Weise dargelegt; für die alten Sprachen lernt der Quintaner seit alter Zeit, daß ein Partizipium durch relative, temporale, kausale, modale, kondizionale, konzessive Nebensätze, durch adverbiale Wendungen, durch 'Auflösung' in einen Hauptsatz wiedergegeben werden könne; wann aber die temporale, die kausale, die modale Beziehung anzuwenden sei, wird ihm nicht gesagt, wieviel Wortstellung, Ton, Geste etwa zur Ergänzung beitragen können, erfährt er ebensowenig; am wenigsten aber weist man darauf hin, daß das Auslassen solcher Beziehungen bald ein Mangel, bald ein Vorzug des Ausdruckes sein kann, je nachdem dadurch in einem Falle Undeutlichkeit enstehen kann, an anderer Stelle etwas im Dunkeln gelassen, „weise verschwiegen" werden soll. Zugleich muß aber wieder davor gewarnt werden, an die Übersetzung von *iniuriam ne feceris rogatus* 'auch wenn du gebeten wirst die Weisheit anzuknüpfen, daß hier einmal ungewöhnlicherweise das Deutsche „genauer" sei als das Lateinische. Die Sprachmittel sind verschieden: die Endstellung, die Betonung, die Miene des Sprechenden, das Tempo der Rede können ganz ausreichend ersetzen, was das Deutsche 'auch wenn' ausdrückt; in Wirklichkeit ist die deutsche Wiedergabe ungenau, da sie mehr sagt, als der lateinische Wortlaut enthält, und demnach erst zu prüfen ist, ob der Zusatz dem Sinn entspricht.

Was die beliebte Bekämpfung der Periode und die viel zu weit gehende Zerlegung lateinischer und griechischer Sätze betrifft, so ist dazu zu sagen, daß sie vielfach auf einer Verkennung des Wesens des Satzes beruht. Die ausführlichere Erörterung des Themas gehört nicht so sehr in die Sprachgeschichte als in die Stilistik; seit wir indessen wieder wissen, daß der Satz als Zerlegung einer Gesamtvorstellung zu gelten hat, können wir auch vom sprachgeschichtlichen Standpunkt aus verstehen, daß für umfassende Gesamtvorstellungen umfassende Sätze unentbehrlich sind, daß es also leicht zu einer Zerreißung stilistisch und logisch notwendiger oder beabsichtigter Zusammenhänge kommen kann, wenn der Satzzusammenhang, in dem der Schriftsteller seine Gedanken äußert, ohne Not gelockert wird. Mir ist wohl bekannt, daß die Periode auch im Altertum schon gelegentlich den Charakter der Manier annimmt, und da das Einfache in Kunst und Technik immer später auftritt als das Verwickelte, so kann die Auflösung unnützer Perioden ein stilistischer Fortschritt, eine Verbesserung sein. Bei Livius z. B. werden die Sätze sehr oft mit Einzelheiten so vollgepfropft, daß schließlich der Verfasser selbst nicht mehr durchfindet und die hilfreichen Herausgeber zu mehr oder minder wahrscheinlichen Änderungen schreiten; selbst Cäsar entgleist, sogar bei kürzeren Sätzen, im Periodenbau: bG. 6, 12, 5 *Qua necessitate adductus Diviciacus auxili petendi causa Romam ad senatum profectus infecta re redierat* führt in

dieser Form zu dem nicht gewollten Gedanken, daß Diviciakus, hierdurch zur Reise veranlaßt, unverrichteter Sache zurückgekehrt sei, während beabsichtigt ist zu sagen, daß er durch die Umstände zu einer Reise veranlaßt wurde, aber erfolglos blieb. Bei Cicero kommt es, — man wagt es nicht laut zu sagen — zu *ut* konsekutivum mit dem Indikativ Verr. 4, 33 und in den Tuskulanen zu noch viel stärkeren, aber durch den Gesprächston gemilderten Ausweichungen. Wenn in solchen Fällen, um den Gedanken herzustellen, der Fehler berichtigt wird, so ist dagegen nichts einzuwenden; nur darf natürlich die Erkenntnis nicht verhindert werden, daß eine gewollte oder ungewollte Ungenauigkeit des Satzbaus vorliegt. Jedenfalls darf das Mittel der Satzzerlegung nicht in erster Linie als bequeme Hilfe für das Verständnis verwendet werden; wo eine Teilung angebracht ist, bildet sie das Ende, nicht den Anfang der Überlegung; wo die Schwierigkeit und Unübersichtlichkeit der Periode das Verständnis hindert, suche man sie zuerst aus den Einzelteilen zu erbauen, bevor man an die Frage herantritt, in welcher Weise die deutsche Übersetzung der Schwierigkeit Herr werden könne.

Wie Friedrich Hoffmann für die Syntax Anregungen und Beispiele zu einer fruchtbaren Verwertung der Sprachwissenschaft im Unterricht gegeben hat, so habe ich mich in einem Aufsatz in der Monatsschrift 10, 359ff., in einem Vortrag auf der Philologenversammlung in Posen und ausführlicher in der Zeitschrift Glotta 4, 144ff., über die Wortkunde ausgelassen; in derselben Zeitschrift 7, 72ff. hat Franz Stürmer einen umfangreichen Plan zu einer Sammlung wortkundlicher Arbeiten veröffentlicht, und wie ich eine größere, so hat er eine kleinere Sammlung der Wortfamilien veranstaltet, die im Unterricht verwendet werden und bei Erlernung des Wortschatzes gebraucht werden soll. Über die Behandlung der Etymologie habe ich schon in der Monatsschrift, in der Vorrede meiner „Wortfamilien" und in dem erwähnten Aufsatz in der Zeitschrift Glotta gesagt und gezeigt, wie ich sie mir im Unterricht denke; ich will indes, besonders weil Stürmer, z. T. auch Niepmann, ein anderes Verfahren einschlagen, noch einmal ausdrücklich hervorheben, daß ich eine allgemeinere Heranziehung fremdsprachlichen Stoffes, besonders solchen Stoffes, der den Schülern nicht bekannt ist, nicht gutheißen kann. Das Wichtigste ist auch hier die Sprachgeschichte, und diese führt in grader Linie vom Lateinischen zum Französischen oder Englischen; an dem hier reichlich zur Verfügung stehenden Sprachstoff läßt sich die Gesetzmäßigkeit des Lautwandels und seine Durchbrechung durch Einflüsse der Analogie und der Dialektmischung deutlich machen; erst wenn in solcher Weise ein Grund für das Wirken der Sprachgesetze geschaffen ist, darf man dazu übergehen, auch Wörter aus anderen Sprachen, natürlich verwandten, zu vergleichen. Auf dem Gymnasium kann hier das Griechische neben das Latein treten, und eine Zusammenstellung der griechischen Wortfamilien kann dann die lateinischen urverwandten und entlehnten Wörter bezeichnen; wird in den Oberklassen im Deutschen oder Englischen auf die Lautverschiebung eingegangen, so können auch deutsche Wörter verglichen werden. Aber fern bleiben muß auch hier alle Spekulation. Gerade das Etymologisieren ist ein Sport, der noch heut auch von zahlreichen

Gelehrten invita Minerva getrieben wird. Wie es aber einerseits geniale Sprachforscher gegeben hat, die unsere Kenntnis durch hunderte von schlagenden Wortdeutungen bereichert haben, während es ihnen nicht gelang, wesentlich zur Aufhellung der Geschichte der Formen beizutragen, so gibt es andre, die das ganze Gebiet der idg. Grammatik in kaum übertrefflicher Weise beherrschen, ohne daß ihre Etymologien Anklang zu finden Aussicht hätten. Am Studiertisch ausrechnen lassen sich Wortentsprechungen nicht. Die wissenschaftlichen Sammlungen der Etymologien, so nützlich sie dem Fachmann sind, bedeuten bei der Verwendung für den Unterricht eine Gefahr; unter Dutzenden von Wörtern, für die sie die Deutungsversuche verzeichnen, ist kaum eines, bei dem schon eine überzeugende und anerkannte Deutung gelungen wäre. Nichtsdestoweniger braucht man auf die Vergleichung fremder Sprachen nicht etwa zu verzichten, denn nicht nur *pater*, *mater*, *frater*, *soror*, *lego* und *dico* bieten in den dem Schüler bekannten Sprachen Anknüpfungen, die Anzahl der gesicherten Entsprechungen reicht vielmehr völlig aus, um im Unterricht auch die Wichtigkeit und geschichtliche Bedeutung der etymologischen Wissenschaft zum Verständnis zu bringen. Aber Verrenkungen und Vermutungen vorzuführen wie die Vergleichung von παρθένος mit *virgo*, ist schwerlich zu empfehlen, und auch wenn Stürmer z. B. in seinem Etymologischen Wörterbuch unter *fames fatigo*, *fessus*, *fauces*, unter *facio* nicht nur *abdo*, *condo*, *perdo*, sondern auch *fetialis*, *famulus*, *fanum*, *feriae*, *festus* aufführt, so, meine ich, ist das Maß dessen, was der Schüler verstehen kann und was ihm nützlich ist, falsch eingeschätzt. Noch bedenklicher scheinen mir Erklärungen wie *consul* (zu ἑλεῖν) 'Versammler des Senats', *dives* 'im Himmel wandelnd', *discipulus* von *discipio* 'nehme geistig auseinander, zerlege etwas, um es in den einzelnen Teilen zu verstehen'. Alle drei Beispiele — und nicht sie allein — tragen Anschauungen in die Wörter hinein, die mit der tatsächlichen Wortbedeutung schwer vereinbar sind, besonders von den römischen Schülern und der römischen Disziplin scheint der Verfasser der Etymologie oder wenigstens ihrer Erklärung eine merkwürdige Vorstellung zu haben. Nicht daß gelegentlich Vermutungen geäußert werden, ist vom pädagogischen Standpunkt zu verwerfen; es gilt auch hier, was bei der Behandlung der Formenlehre gesagt wurde, daß ein Lehrer, der den Gegenstand beherrscht und sich den nicht selten wechselnden Anschauungen anzupassen vermag, durch geschickten Hinweis auf dies Schwanken der Ansichten den Unterricht besonders fruchtbar und anregend gestalten kann; aber ein dogmatisches Einprägen bestimmter Vermutungen ist ebenso verwerflich wie die Verführung der Schüler zu eignen Vermutungen, denn Wert haben nur solche Deutungen, die sprachgeschichtlich zuverlässig sind und bei denen die Geschichte der Wortbedeutung mit dem etymologischen Sinn der Bedeutungsmomente übereinstimmt. Grade die Behandlung der Wortkunde verlangt vom Lehrer auch die Fähigkeit, den Wert des Nichtwissens seinen Schülern klar zu machen. Wie wertvoll dabei die Wortgeschichte für das Verständnis der Wortbedeutung sein kann, zeigen Arbeiten wie die von Schwering über *deus* und *divus*, Idg. Forsch. 34, 1ff. und von Eduard Fränkel über *dies* Glotta 8, 24ff.; sie zeigen aber auch,

daß das Nachprüfen der Einzelheiten für den Schüler unmöglich ist, daß hier keine Anleitung zu eigener Tätigkeit gegeben werden kann, daß also der einzelne sich bescheiden muß, wo er nicht in der Lage ist, das ganze, oft ungeheure Material zu übersehen und die Zusammenhänge der Bedeutungen mit den Kulturerscheinungen zu verfolgen. Denn vor allem bei diesem Unterricht ist engste Verbindung von Anschauung und Wort unerläßlich. Was für sonderbare Vermutungen sind schon im Altertum selbst aus dem Namen der *pontifices* abgeleitet worden! Vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt kann die Bedeutung gar nicht zweifelhaft sein, weil der enge Zusammenhang der Kultureinrichtungen bei Römern und Indern längst über jeden Zweifel hinausgehoben ist; trotzdem werden noch immer die seltsamsten Wege eingeschlagen, um eine Deutung zu finden und die Stellung der obersten Priester aus ihrer Tätigkeit beim Wegebau abzuleiten. Jetzt zeigt Gustav Herbig Kuhns Zeitschrift 47, 211ff., wie selbst diese bürgerliche Tätigkeit der Pontifices auf altindischem Gebiet ihre Entsprechung findet.

Somit kann für Satzlehre und Wortkunde die Frage einer sprachgeschichtlichen Behandlung in der Schule im wesentlichen als beantwortet gelten. Für die Formenlehre fehlt es noch an Mustern und Methoden, wie ihre Gestaltung auf der Unterstufe erfolgen solle; Niepmanns Versuch bezieht sich nur auf Gymnasien und geht selbst hier vielen zu weit. Für die Mittel- und Oberstufe ist indes die Frage ebenfalls spruchreif. Erwünscht wäre vor allem eine grundsätzliche Vereinigung alles grammatischen Unterrichts der einzelnen Anstalten zu einer nach gemeinsamem Plan angelegten Gesamtgrammatik. Man braucht nicht zu befürchten, daß dadurch etwa für eine solche Bearbeitung eine Art von Monopol geschaffen würde; die Strömungen in der Sprachwissenschaft sind verschieden und lebhaft genug, um für verschiedene Richtungen Raum zu lassen; vielmehr zu befürchten ist, daß der Plan wegen seines Umfangs und seiner Schwierigkeit nicht zur Ausführung kommt, wenn er nicht auch äußere tatkräftige Unterstützung findet. Die Hauptschwierigkeit aber liegt zunächst in der Gewinnung geeigneter und von innerer Überzeugung getragener Lehrer. Das sprachwissenschaftliche Studium ist, wenn es nicht oberflächlich bleiben soll, zeitraubend wie wenige andere, das Verständnis für die Eigenheiten der Sprachen kann immer nur durch eindringendes Studium der einzelnen Sprachgebiete gewonnen werden. Der Philologe aber, der dem griechischen Altertum oder der französischen Literatur sein Studium widmen will, sieht seine Aufgabe mehr als verdoppelt, wenn er daneben noch in die Kulturentwicklung anderer, z. T. abgelegener Völker eindringen soll. Für Lehrer, die die Aufgabe, sprachwissenschaftlichen Unterricht zu erteilen, ernst nehmen, bedeutet das Studium, dessen sie dazu benötigen, eine sehr schwere Belastung. Nur solche Anstalten aber, die für alle Schulsprachen Lehrer mit sprachwissenschaftlicher Vorbildung besitzen, werden den Versuch machen können, eine auf alle Sprachen nach einheitlichem Plan zugeschnittene Lehrmethode einzuführen. Es wird daher wohl noch mancher Wassertropfen ins Meer rinnen, bis die erwünschte und erstrebenswerte Höhe des Grammatikunterrichts erreicht werden kann, und

in anbetracht der dazu erforderlichen langjährigen Vorbereitungen ist das vielleicht gar nicht zu beklagen. Nur muß bald eine starke Zusammenfassung der vorhandenen geeigneten und zur Mitarbeit gewillten Kräfte dafür sorgen, daß die nötigen Schritte zu diesem Ziele nach einem wohldurchdachten und alle Einzelheiten umfassenden Plan getan werden.

Zur Vorbereitung würde es, glaube ich, ratsam sein, im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht nicht nur Vorlesungen zu veranstalten, durch die den Oberlehrern die Möglichkeit geboten wird, sich über den Weg zurErgänzung ihrer sprachwissenschaftlichen Ausbildung zu unterrichten und durch Kenntnisnahme von den neueren Bestrebungen und Forschungen sich mit dem Fortschritt der Wissenschaft in enger Fühlung zu halten, sondern entweder an derselben Stelle oder wohl besser an einem Seminar für Oberlehrer Übungen in der Ausgestaltung der Methode des Unterrichts auf verschiedenen Stufen einzurichten. Das ist der Weg, den Herr Direktor Niepmann an seiner Anstalt schon seit Jahren beschritten hat; es ist zugleich der, der am einfachsten und kürzesten zu brauchbaren Ergebnisse zu führen verspricht.

Die wichtigste Aufgabe aber in dem Plan der Erziehung unserer Jugend zu lebendigem Verständnis des Wesens der Spracherscheinungen fällt nicht dem fremdsprachlichen, sondern dem deutschen Unterricht zu, und die wertvollsten Früchte wird auch dieses seit langer Zeit stiefmütterlich bedachte Unterrichtsfach ernten. Die Lehren der Sprachreformer haben ihn zwar nirgends unmittelbar im Auge gehabt, und vielfach sind sogar die neuen Methoden durch den Hinweis auf den Vorteil, den der deutsche Unterricht daraus ziehen müsse, empfohlen worden; allein in Wirklichkeit liegt grade hier die grammatische Unterweisung ganz besonders im Argen. So vorbildlich auf unseren Volksschulen die deutsche Sprache gepflegt wird und so stark das Interesse der Lehrerschaft auf diesen Schulen für Ausbildung und Verbesserung der Lehrmethoden ist, so wenig lernen die Schüler unserer höheren Unterrichtsanstalten von ihrer eigenen Sprache. Man geht von dem Grundsatz aus, daß die Sprache sich nicht meistern lasse und daß das angeborene Sprachgefühl jedem von selbst sage, was richtig und falsch sei, wie er zu schreiben und zu sprechen habe. Dabei ist es nur erstaunlich, daß die Folgen nicht schon weit schlimmer sind, und besonders auffällig ist es, daß man für die Volksschulen ganz andere Grundsätze befolgt. Mit unsäglicher Mühe und endlosen Versuchen stellt die experimentelle Pädagogik und Psychologie fest, daß das Sprachgefühl niemandem von Natur angeboren ist, sondern aus der Spracherfahrung der ersten Lebensjahre stammt. Es läßt sich leiten und gestalten, und an seiner Leitung und Gestaltung haben Staat und Gesellschaft das höchste Interesse. Die mangelnde Erfahrung zu ergänzen, die Lücken auszufüllen, die Fehler zu berichtigen, dient der Sprachunterricht, und die Zusammenfassung der Lehren dieses Unterrichts in ein System nennen wir Grammatik. Der deutsche Schüler hat vor dem englischen, dem französischen, dem russischen den großen Vorteil, daß die Schreibung seiner Verkehrssprache keine großen Schwierig-

keiten bietet, er braucht deshalb nicht viele Jahre auf die Erlernung der richtigen Orthographie zu verwenden. Aber dem Franzosen und Engländer kommt die vielseitige Schulung, die ihm der Unterricht in seiner Muttersprache gewährt, sehr zu statten; die allgemeine Sicherheit im Ausdruck, in der Wortwahl, im Satzbau, in der stilistischen Behandlung der Sprache ist im Auslande viel größer als bei uns, und besonders die Fähigkeit zu mündlichem Gebrauch der Rede besser entwickelt. Die Freiheit im Gebrauch der Sprache erwächst, wie auf allen Gebieten, aus der Beherrschung des Gegenstandes; dazu gehört aber bewußte Schulung, Kenntnis der Gesetze und Achtung vor dem Sprachgebrauch. Das Neuhochdeutsche ist ja kein lebender Dialekt, sondern eine Schriftsprache, die in jahrhundertelanger mühseliger Arbeit durch die Werke unserer Besten ausgebildet ist. Nicht nur in den Dichtungen Schillers und Goethes, sondern vor allem auch in den wissenschaftlichen Werken der großen Geister unseres Volkes stecken Werte von ganz unschätzbarer Bedeutung. Diesen Werten droht die schwerste Gefahr, wenn wir tatenlos zusehen, wie unsere Schriftsprache sich in ihrem ganzen Charakter ändert. Jeder Lehrer, der Lessing in einer Prima liest, macht die Erfahrung, daß er fast Satz für Satz erst in modernere Form kleiden muß, um der Klasse den Inhalt zum Verständnis zu bringen. Bei Goethe und Schiller ist der Abstand der Ausdrucksweise geringer, aber doch schon fühlbar. Gewiß wird kein Hemmen und Bremsen in unserer rasch fortschreitenden Kultur jede Veränderung der Sprache verhindern können; aber wenn sich die Schule die Aufgabe stellt, das Sprachgefühl zu leiten und zu bilden, so kann sie viel dazu tun, einer allzu schnellen Wandlung der Gemeinsprache vorzubeugen. Wird die Kluft zwischen der gesprochenen Sprache und der Sprache unserer klassischen Literatur erst so groß, wie die ist, die unsere heutige Ausdrucksweise von der Luthers trennt, so ist alles, was unsere großen Denker für uns geschaffen haben, dem Volke verloren. Schon die Gefahr, die hier droht und die näher ist, als viele glauben, sollte dazu führen, auch in unseren Schulen wieder gründlicher die deutsche Sprache zu pflegen und unsern Schülern Achtung und Ehrfurcht vor ihren Gesetzen einzuflößen.

Daß auch auf diesem Gebiete äußere Umstände mitgewirkt haben, die beklagenswerte Lage des Deutschunterrichts herbeizuführen, soll gewiß nicht verkannt werden; aber die äußeren Schwierigkeiten sind hier so gut zu beseitigen wie anderswo, wenn der gute Wille vorhanden ist. Mir liegt nur ob, die Wichtigkeit der Aufgabe des Deutschunterrichts innerhalb des Sprachunterrichts im allgemeinen hervorzuheben. Eine richtige Pflege der Wortkunde und der Satzlehre kann den fremdsprachlichen Unterricht ausgezeichnet unterstützen, wenn sie in größtem Umfange zeigt, wie jeder Gedanke nicht nur eines Ausdrucks fähig ist, sondern in der mannigfaltigsten Weise gestaltet werden kann, wenn sie also die Schüler von ihrer Schwerfälligkeit befreit, sich von dem einmal gewählten Wort loszumachen, die Satzform zu ändern, das Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Adverb und Attribut je nach den Umständen zu vertauschen und zu verschieben. Der fremdsprachliche Unterricht, besonders der altsprachliche, wirkt dieser

Freiheit in der Gestaltung der Gedanken oft infolge mangelhafter Methode geradezu entgegen, wenn er bei der Übersetzung zu erreichen sucht, daß das vom Lehrer hingestellte Muster als der einzige adäquate Ausdruck der Vorlage angesehen wird. Mag man auch gewisse, den Schülern besonders naheliegende Ausdrucksweisen bekämpfen, so darf man doch nicht so weit gehen, jedes 'nachdem', jedes 'daß', jedes Substantiv auf *-ung* zu verwerfen. Das führt ebensosehr zur Manier wie die leidige Unsitte, das französische *c'est lui qui*, die umschreibenden Verbalausdrücke mit *faire* und das absolute Partizip in der Voranstellung ins Deutsche zu übernehmen. Wie oft habe ich in Schülerzeugnissen das Selbstzeugnis des Lehrers gelesen 'wenig begabt, muß ich seinen Fleiß anerkennen'! Die Plötzregel, daß die französische Apposition keinen Artikel habe, hat dazu geführt, das Geschlechtswort auch im Deutschen fortzulassen; Plötz hat die schwerfälligen Pronomina 'derjenige', 'ein jeder', 'derselbe' im Schülerstil zu einer unverdienten Entfaltung gebracht, die Regel über das Imperfekt in den Bedingungssätzen hat die schauderhafte Umschreibung des deutschen Konjunktivs mit „würde" verbreiten helfen. So hat der fremdsprachliche Unterricht viel Schuld an den Leiden, an denen jetzt die deutsche Sprache krankt; wenn ihnen gründlich abgeholfen werden soll, so kann dies nur durch bewußte Sprachpflege geschehen. Diese aber setzt geschichtliches Verständnis des Lebens und Wesens der Sprache bei den Vertretern des Unterrichts in allen Schulsprachen voraus und verlangt, daß nicht in einem Fache die Fehler des andern berichtigt, sondern daß in allen Fächern nach gemeinsamem Plan gearbeitet und ein gemeinsames Ziel verfolgt werde.

Berlin-Schöneberg. F. Hartmann.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Deutsche Lesebücher. XII.

Kohts-Meyer-Schuster, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, bearbeitet von R. Graefenhain, R. Brill, und K. Rühl. Zwölfte, bzw. elfte Auflage, erste der neuen Bearbeitung. Hannover 1914 bis 1917. Helwingsche Verlagsbuchhandlung. Gr. 8°. Erster Teil: Sexta. X u. 252 S. Geb. 2 M. Zweiter Teil: Quinta. XIII u. 379 S. Geb. 2,80 M. Dritter Teil: Quarta. XV u. 462 S. Geb. 3 M. Vierter Teil: Untertertia. XII u. 360 S. Geb. 2,80 M. Fünfter Teil: Obertertia. XII u. 369 S. Geb. 2,80 M. Sechster Teil: Untersekunda. XI u. 376 S. Geb. 2,80 M.

Mähl, Hans, Lesebuch zur Weltpolitik. Für die Oberklassen höherer Lehranstalten aller Art zusammengestellt und herausgegeben. Stuttgart und Berlin 1915. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. VIII u. 182 S. Kl. 8°. Geb. 1 M.

Günther, Fritz, Lesebuch zur deutschen Kultur- und Literaturgeschichte. Erster Teil: Altertum und Mittelalter. Bielefeld u. Leipzig 1916. Velhagen u. Klasing. VIII u. 119 S. Kl. 8°. Geb. 0,90 M.

Wünsche, Alwin, Kriegslesebuch über den Krieg von 1914/16. Sammlung der besten Kriegserzählungen. Als Vorlesebuch für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig 1916. Friedrich Brandstetter. 8°. Dritter Band. VIII u. 184 S. Geh. 1,65 M., geb. 2 M.

Scheel, Willy, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Kriegsanhänge. Zwei Teile. Für die Unterstufe und für die Mittelstufe. Berlin 1916. Mittler u. Sohn. Je 28 S. 0,20 M.

Das Lesebuch von Kohts-Meyer-Schuster ist schon im IV. Jahrgang der „Monatschrift“ (Seite 108) angezeigt. Die vorliegende Auflage ist eine durchgreifende Umarbeitung und wesentliche Verbesserung. Mit seinem norddeutschen Grundcharakter will es den Bedürfnissen der niedersächsischen Heimat der drei neuen Bearbeiter gerecht werden. Daher kommen auch die heimatlichen Autoren, wie Kl. Groth, Storm, Allmers, Biernatzki, Fritz

Reuther, W. Raabe, besonders zu Worte. Diese feinsinnige Pflege des Heimatsinns, der Urquelle wahrer Vaterlandsliebe, verdient wärmste Anerkennung. Die Auswahl der Lesestücke und Gedichte verrät pädagogische Erfahrung, Umsicht und Geschmack. Neben den bewährten Klassikern sind auch die Schriften guter neuerer Verfasser gebührend verwertet. Hinsichtlich der einzelnen Stoffgebiete treten aber in der Auswahl der Märchen die Gebrüder Grimm gegen O. Dähnhardt stark zurück, Volkmann-Leander und Andersen sind gar nicht vertreten. Die Stücke aus der germanischen Götter- und Heldensage sind gründlich revidiert. Die Geschichte von Jung Siegfried (VI) ist nach der Thidrekssaga erzählt, die aber keine selbständige und originale Bedeutung hat; auch hätte noch der Schluß, wie Siegfried zu Brünnhilde kam, hinzugefügt werden müssen. Die nordische Sage von Weltschöpfung und Weltuntergang (V) mit ihren vielen fremden Namen ist wohl für die Tertianer verständlicher und anziehender als für die Quintaner. Aus der Dietrichsage ist nur sein Kampf mit Ecke (V) berücksichtigt, während doch auch die übrigen märchenhaften Sagen (Sigenot, Rosengarten, Laurin) sowie die historischen Sagen (Alphart, Dietrichs Flucht, Rabenschlacht) die deutsche Jugend immer noch stark interessieren. Die Träger der Handlung sind echte deutsche Männer von vorbildlicher Treue, jugendlicher Heldenhaftigkeit und ausdauernder Tatkraft, so Hildebrand, Wolfhart, Ilsan, Alphart, vor allem Dietrich selbst, das Urbild des zugleich milden und kräftigen, selbst im Elend überlegenen Helden: anfangs zögernd vor jeder kühnen Tat, haucht er, aufgereizt oder durch die Not zur Entscheidung gedrängt, verzehrende Zornflammen und schlägt zuletzt siegreich den ungeheuren Schwertstreich. Kann man der deutschen Jugend der Gegenwart ein schöneres und besseres Vorbild bieten?

In den Lesestücken aus der deutschen Geschichte konnten die Forderungen des Geschichtserlasses vom 2. 9. 1915 in den meisten, bereits 1914 und 1915 erschienenen Bänden naturgemäß noch nicht beachtet werden. Das gilt namentlich für V, wo die Zeiten des Gr. Kurfürsten, Friedrichs d. Gr., der Freiheitskriege, Wilhelms I. und II. besprochen werden sollen. Indessen ist manches hiervon bereits im Sextateil enthalten. Die Stücke über Friedrich d. Gr. in UII werden in der nächsten Auflage nach OIII verlegt werden müssen, die Stücke über den deutsch-dänischen und deutsch-französischen Krieg in UIII werden ihren Raum anderen lehrplanmäßigen einräumen. Vielleicht empfiehlt es sich auch, die geschichtlichen Stoffe mehr zusammenzufassen und zu gruppieren, z. B. die Stücke über Sedan, die jetzt über die Teile für VI, V, IV ausgedehnt sind. In VI oder V wäre wohl auch ein recht schlichtes und verständliches Stück über den Beginn der Hohenzollernherrschaft in der Mark zweckmäßig. Aus der griechischen Sage ist die Labdakidensage nicht behandelt, von der Tantalidensage nur Tantalus und Pelops. Bei der Bedeutung dieser Sagen für die Weltliteratur wäre eine Ergänzung des dargebotenen Stoffs, auch durch eine übersichtliche Darstellung der griechischen Göttersage, gewiß möglich. Der Lesestoff aus Erd- und Naturkunde (letzteres von IV bis UII), sowie aus der Poesie, bei welcher zahlreiche singbare Lieder

in recht nachahmenswerter Weise Platz gefunden haben, ist trefflich ausgewählt. Zum Schluß möchte Referent noch anregen, bei neuen Auflagen die Aufnahme kurzer biographischer Notizen über die benutzten Schriftsteller, eines Verzeichnisses der Gedichtanfänge und möglichst auch einer systematischen Übersicht über die behandelten Stoffe (etwa in IV über VI—IV, in UII über UIII—UII) in Erwägung zu ziehen. Die deutschen Lesebücher bieten einen so vielseitigen, mannigfaltigen Stoff, daß er nicht oft genug zu gruppierenden Wiederholungen und Vertiefungen verwertet werden kann. Im ganzen muß von dem vorliegenden Lesebuche gesagt werden, daß es in der Reihe der deutschen Lesebücher einen ehrenvollen Platz einnimmt.

Das Lesebuch zur Weltpolitik von H. Mähl ist recht geschickt zusammengestellt und entspricht dem Bedürfnis der Gegenwart. Es geht in seinem ersten Teil von der auswärtigen Politik im Zeitalter Bismarcks aus, welche die Grundlagen für die unsrige schaffte; der zweite bringt die Veränderungen der Lebensinteressen Deutschlands seit Bismarck in ihren Ursachen und Folgen, der dritte die Gegenwart selbst. Als Quellen sind benutzt Bismarcks Gedanken und Erinnerungen und seine politischen Reden sowie Schriften und Reden von Marcks, Hintze, Harms, Rohrbach, Jäckh, Sering, v. Bethmann-Hollweg und Meinecke. Eine neue Auflage müßte das Dargebotene noch ergänzen durch kurze, übersichtliche Darstellungen der auswärtigen Politik Frankreichs, Japans, Italiens und Amerikas. Da es „unseren Gebildeten und unserer Presse noch zu wenig Gewohnheit geworden ist, den Details der auswärtigen Politik wie einem Lebensinteresse unserer nationalen Idee zu folgen“ (Rohrbach, S. 117), so kann das Lesebuch die politische Bildung, deren Bedeutung Referent in seinem Aufsatz „Die Bilanz der politischen Bildung“ (Roter Tag 1916, Nr. 131) darzulegen versucht hat, in Schule und Haus erweitern und vertiefen. Insbesondere der Weltkrieg, seine Ursache, Veranlassung und sein Verlauf, bietet die beste Gelegenheit, das Gewinnkonto der politischen Bildung zu erhöhen, mehr als manche unfruchtbare Epoche der Vergangenheit. Zum Verständnis dieser unserer politischen Lebensfragen kann Mähls Lesebuch wesentlich beitragen.

Das Lesebuch von Fritz Günther will in die Kultur- und Literaturverhältnisse des deutschen Altertums und Mittelalters einführen und bringt mit Ausnahme der etwas veralteten Einleitung zum Nibelungenli[illegible] von Bartsch ganz brauchbare Aufsätze. Aber die Auswahl reicht noch nicht aus, um ein anschauliches Bild der deutschen Vergangenheit zu geben, und bedarf daher starker Ergänzung. Hinsichtlich der Kulturverhältnisse übergeht das Buch das Gerichtswesen, die Wohnungsverhältnisse (Häuser, Höfe, Burgen), das Städtewesen (Entstehung der Städte in der Zeit der Römer, Merowinger, Karolinger, Sachsenkaiser, der fränkischen Kaiser, der Hohenstaufen; Entwicklung und Leben der deutschen Städte, Blüte der Handelsstädte). Auch das ritterliche Leben bedürfte einer eingehenderen Schilderung, u. a. die ritterliche Erziehung, das Alltagsleben auf der Burg, Jagd, Gastlichkeit, hohe Feste, Turnier, Fehde und Heerfahrt, Leben und Stellung der deutschen Frau im Mittelalter; Kehrseite und Verfall des Rittertums. Übersehen ist

ferner die mittelalterliche Kunst. Hinsichtlich der Literaturgeschichte fehlen noch Übersichten und Charakteristiken der altdeutschen Literatur (Hildebrandslied, Heliand, Otfried) sowie Hartmanns, Gottfrieds, des Gudrunliedes, des Meistergesanges u. a. Die deutschen Mundarten werden im 7. Lesestück nur gestreift. Es wird schwierig sein, in einem Lesebuche im engen Rahmen der „Deutschen Schulausgaben" auf alle diese Gebiete einzugehen, aber wesentliches darf doch anderseits auch nicht fehlen, wenn ein solches Buch seinen Zweck erfüllen soll.

Von dem Kriegslesebuch von A. Wünsche sind die beiden ersten Bändchen in der „Monatschrift" (XIV, 428) warm empfohlen. Auch bei der Auswahl für das dritte Bändchen hatte der Herausgeber eine glückliche Hand. Er benutzt diesmal als Quellen weniger die Feldpostbriefe als die Berichte der großen deutschen Tageszeitungen und wertvoller Einzelschriften, und nicht nur große Schlachten, sondern auch ernste und heitere Erlebnisse und Abenteuer der Kriegsteilnehmer werden lebendig geschildert, so daß auch das Kleinleben des Weltkrieges uns recht anschaulich vor die Seele tritt. Man liest das hübsche Buch von Anfang bis zu Ende mit unverminderter Spannung und innerer Anteilnahme durch.

Die beiden Kriegsanhänge des Lesebuches von W. Scheel wollen den Wunsch, schon jetzt die Großtaten und Errungenschaften aus dem deutschen Kriege der Jugend nahezubringen, befriedigen; die endgültige Würdigung und Einarbeitung in das Lesebuch ist späterer Zeit vorbehalten. Andere Lesebücher haben ebenfalls solche Kriegsanhänge herausgegeben (vgl. „Monatschrift" XIV, S. 423). Auch die vorliegenden werden ihrem Zwecke dienen.

Außer den oben angezeigten Büchern sind dem Referenten, zum Teil direkt von den Verlegern oder Verfassern, noch folgende Schriften zugegangen, welche zum Schluß aufgeführt werden mögen: Die von J. Radtke für den Schulgebrauch zusammengestellten „Neuen Kriegslieder" (Breslau 1916, F. Hirt, 0,30 M.), sollen eine Ergänzung der ersten, vom Referenten in der „Monatschrift" (XIV, S. 428) empfohlenen Sammlung bilden. Dem neuen Bändchen, welches eine gute Auslese von 100 Gedichten aus der neuesten Kriegslyrik bietet, ist der gleiche Erfolg wie dem ersten zu wünschen, welches im Mai vorigen Jahres bereits in 11. Auflage erschien und in einer Zahl von über 60000 Stück in alle Teile des Reiches hinausgewandert ist. In der neuen Sammlung kommt auch der Humor zu seinem Rechte. Außerdem hat J. Ratdke in demselben Verlage ein „Merkbüchlein zum Weltkrieg" (0,20 M.) für Lehrer und Schüler herausgegeben, welches den Verlauf des Krieges bis Januar 1916 sowie die Mittel des Krieges (Gewehr, Geschütze, Minen, Unterseeboote, Torpedo, Luftfahrzeug und Luftkrieg, Stellungskrieg, Nachrichten- und Verkehrsmittel) in gemeinverständlicher, anschaulicher und übersichtlicher Form schildert. Es wird im Unterricht gewiß gern und mit Nutzen verwendet werden.

In dem von L. H. Fischer (Stadtschulrat in Berlin) und H. Giering Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin) gesammelten „Kriegslieder-

schatz" (Berlin 1915, L. Oehmigke, 0,60 M.) haben sich die Herausgeber die schwierige Aufgabe gestellt, für zwei-, drei- und vierstimmigen Kinderchor die besten und für die Schule geeignetsten Vertonungen von Zeitgedichten auszusuchen; außer diesen sind noch gute alte Vaterlandslieder und einige Choräle aufgenommen, die der Stimmung der Gegenwart Rechnung tragen. Das Büchlein, welches seine Aufgabe gut gelöst hat und eine Lücke ausfüllt, kann auf den Dank und die Anerkennung seitens der Schule rechnen und wird kräftig dazu beitragen, durch die Macht des Gesanges vaterländische Gefühle in der deutschen Jugend zu wecken und zu stärken.

Die „Deutsche Kriegsdichtung aus dem Weltkrieg", herausgegeben von Konrad Menzel (Dresden 1917, Ehlermann, 0,80 M.) ist eine für den Unterricht brauchbare Auswahl, welche die bekannten größeren Sammlungen von Bab, Biese, Busse u. a. sowie die einschlägige Fachliteratur (R. Weißenfels, W. Brecht, Elster, Walzel, Panzer u. a.) gewissenhaft verwertet hat.

Endlich ist es dem Referenten noch ein lebhaftes Bedürfnis, auf die neu erschienene Schulausgabe von Geibels Klassischem Liederbuch von Direktor Dr. H. Schmitt (Stuttgart 1915, Cotta, XXXV u. 222 S., geb. 1,50 M.) mit wärmster Empfehlung hinzuweisen. Sie enthält eine ausführliche, vortreffliche Einleitung über Geibels Leben und seine Stellung zum klassischen Altertum sowie über die Lyrik der Griechen und Römer. Geibels sprachgewandte, elegante Übersetzungen werden durch gute Fußnoten und durch einen metrischen Anhang erläutert.

Berlin-Wilmersdorf. Arnold Zehme.

Erdkunde. Heimatkunde.

Wehrhan, Karl. Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte. Frankfurt a. M. 1914. Moritz Diesterweg.

1. **Kaiser, Heinrich,** Heimatkunde von Hessen-Nassau. 1915. VIII und 114 S. 8°. Mit 67 Abbildungen und Plänen. 1,20 M.
2. **Rödiger, A.,** Heimatkunde der Provinz Sachsen. 1914. VII und 106 S. 8°. Mit 64 Abbildungen und Plänen. 1,40 M.
3. **Sahm, Wilhelm,** Heimatkunde von Ostpreußen. 1914. VII und 62 S. 8°. Mit 41 Abbildungen. 1 M.
4. **Sievers, H.,** Heimatkunde von Schleswig-Holstein. 1914. V und 71 S. 8°. Mit 54 Abbildungen und Plänen. 1 M.
5. **Waterstraat, Hermann,** Heimatkunde von Pommern. 1914. Teil I für die Mittelstufe. XII u. 55 S. 8°. Mit 81 Abbildungen u. Plänen. 1,80 M. Teil II für die Oberstufe. VIII u. 84 S. 8°. Mit 56 Abbild. u. Plänen. 1 M.
6. **Neumann, S.,** Heimatkunde der Provinz Posen. Mit einem einleitenden Teile zur Einführung in das Verständnis der erdkundlichen Grundbegriffe. 1914. VIII u. 74 S. 8°. Mit 50 Abbildungen u. Plänen. 1 M.

Die vorliegende Reihe von Heimatkunden heißen wir mit Freuden willkommen. Wenn auch die pädagogische Bedeutung des Faches schon längst

anerkannt worden ist, so wird doch sein sozialer und nationaler Wert erst neuerdings gebührend geschätzt und in immer weiteren Kreisen erkannt. Nur aus der Anhänglichkeit an die Heimat kann ja die rechte Vaterlandsliebe erwachsen, und nur wenn die Liebe zur Heimatscholle gepflegt wird, kann ein Geschlecht erstehen, das mit dem Gefühl der Bodenständigkeit das heimatliche Selbstbewußtsein verbindet, die Grundlage für den völkischen Stolz und die deutsche Selbstachtung.

Die einzelnen Hefte behandeln ihr Gebiet ungefähr nach den gleichen Leitsätzen, sind aber durchaus selbständige Arbeiten. Allen ist es gelungen, ihre Provinz dem kindlichen Gemüte so vorzuführen, daß der geplante Zweck als durchaus erreicht bezeichnet werden kann.

1. Die Heimatkunde von Hessen-Nassau ist nur für den Anfangsunterricht bestimmt, setzt aber eine Einführung in die Verhältnisse des Wohnortes voraus. Sie besteht nicht in einem Anhäufen von Einzelheiten, sondern bemüht sich, die wichtigen Begriffe und Tatsachen vielseitig zu verknüpfen und zu durchdringen. Dadurch wird allerdings gelegentlich veranlaßt, daß dieselben Einzelheiten mehrmals wiederholt werden und beispielsweise bei der Besprechung des Bodens und des Klimas vorkommen, aber das läßt sich nicht vermeiden und kann sogar, wie es beim Unterricht geschieht, als befestigende Verknüpfung dienen.

Die Provinz wird in 15 Landschaftsgebiete zerlegt, wozu noch der Vogelsberg und die Wetterau kommen, die ja politisch nicht dazugehören. Jedes Gebiet wird als Landschaftsbild (Boden, Bewässerung, Klima, Entstehung der Tonlager, Moore und Braunkohle) und als Kulturbild behandelt, wobei nicht nur Bergbau, Landwirtschaft und Industrie, sondern auch der Hausbau in Arbeiter- und Bauerndörfern, die Talsperren, Bevölkerungsdichte, Verwaltung, wissenschaftliche und Wohlfahrtsanstalten besprochen werden. Ganz vorzüglich brauchbar ist das Verzeichnis der auf diese Weise behandelten Grundbegriffe und Sachgebiete aus der Erd- und Naturkunde, aus der Volks- und Wirtschaftskunde, aus Unterricht und Erziehung, aus Wohlfahrts- und Rechtspflege, das etwa 50 Namen aufweist und eine schöne Handhabe zur sachlichen Wiederholung bietet. Unter den besonderen Anhängen an die Landschaftsgebiete ist eine Frage sehr hübsch gelöst, die Erklärung der Ortsnamen, die sich vielleicht noch erweitern läßt. Die Verkehrswege beginnen der Geschichte der Provinz entsprechend mit der Keltenzeit. Von der Verwaltung ist ungefähr das gesagt, was ein neuzeitlicher Mensch unbedingt wissen muß. Eine ganze Reihe von Aufgaben für Knetarbeit und Herstellung von Reliefs mit dem Sandkasten, sowie Beobachtungen über Sonnenstrahlung und das Himmelsgewölbe bilden den Schluß. Bei den geschichtlichen Bildern ist leider nur die ältere Zeit bedacht worden, während doch beim Verkehr und der Wirtschaftskunde der neueren Zeit vollauf Rechnung getragen wird. Die Bilder sind gut ausgewählt und abgedruckt. Einige Kartenskizzen wirken plastisch recht hübsch und bieten gute Vorlagen.

2. Für eine höhere Stufe bestimmt ist die Heimatkunde der Provinz Sachsen. Darum baut sie auf der Geologie auf und bespricht die Entstehung

der Gebirge und der Becken, der Täler und Gebirgspforten, auch des Kies, des Schlamms und des Löß, zwar in einfachster Weise, aber doch ausreichend genug, daß der Lehrer einen geologischen Anschauungsunterricht daran anknüpfen kann. Das Land wird in 12 natürliche Landschaften gegliedert. Jede wird nach ihrer Lage, ihrem Boden, ihrer Bewässerung und ihrem Klima betrachtet, und dabei wird regelmäßig auf landschaftliche Reize aufmerksam gemacht, was man doch in keiner Gegend versäumen sollte, denn von Natur hält das Kind, besonders das deutsche Kind, immer die Fremde für schöner als die eigene Heimat. Den Landschaftsbildern folgen die Kulturbilder. Sie bieten reiche Gelegenheit, den Verkehr, den Bergbau, das mannigfaltige Wirtschaftsleben und die sonstigen Lebenserscheinungen der so buntscheckig zusammengesetzten Provinz zu beleuchten. Selbstverständlich findet die der Provinz eigentümliche Gärtnerei eine eingehende Würdigung, und da das Thüringer Land reich ist an Sagen wie kein anderes, so wird auch aus diesem Wunderborne fleißig geschöpft. Auch die Geschichte wird in dem gegebenen Rahmen mit herangezogen. Die Einteilung und Verwaltung der Provinz Sachsen wird kurz angeführt. Einige Bilder aus der Himmelskunde entsprechen dem kindlichen Standpunkte.

Das Buch ist mit einer Anzahl von Profilen und Bildern schön geschmückt, und zwar nicht nur mit den Bildern, die man überall als Ansichtskarten kaufen kann, sondern nach künstlerischer Auswahl. Auch einige Kartenskizzen sind eingefügt; auf ihnen müßte es doch wohl vermieden werden, die Gebirge durch breite dicke Striche anzudeuten, denn was für ein Bild bekommt beispielsweise vom Harzgebirge ein Schüler, der es bloß wie eine dicke Raupe auf der Skizze gesehen hat! Man läßt sich wohl für Kettengebirge eine solche eigentlich doch nur für die Wandtafel bestimmte Darstellung gefallen, aber Massengebirge sollte man auf diese Weise nicht darstellen.

3. Die Heimatkunde von Ostpreußen ist für die 6. Klasse neunstufiger Mittelschulen geschrieben, ist aber auch sonst gut brauchbar, da sie sich frei von Schematismus hält und lebenswarme Darstellungen und anschauliche Schilderungen bietet. Außer der Schule wird auch das Haus seinen Vorteil von dem Buche haben, denn es enthält eine nicht allzu knapp bemessene Auswahl von hübschen Sagen, die als Lesestoff für den Familienkreis wohl geeignet erscheinen.

Aus der Allgemeinen Erdkunde werden Beobachtungen über den Sternenhimmel, den Sonnenlauf und den Horizont vorausgeschickt, und nachdem so die Kenntnis der ersten Grundbegriffe gewonnen worden ist, folgt eine sehr ansprechende Erklärung des Kartenbildes, die der ersten Anleitung zum Kartenlesen dient und auch zu dem Versuche anspornen soll, das Gelände in Sand oder Lehm nachzuformen. In sechs landeskundlichen Einheiten wird der topographische Stoff behandelt. Die Grenzen, das Landschaftsbild, das Klima, die Bewohner, das Wirtschaftsleben, der Verkehr und die Siedelungen ziehen an unserem Auge vorüber. Mit besonderer Liebe ist das Landschaftsbild gezeichnet, was umso wohltätiger berührt, weil ja viele Bewohner des Westens, bis zum Beginn des Krieges wenigstens, keine Ahnung von den landschaft-

lichen Reizen unseres östlichen Grenzlandes hatten. Auch die Volkskunde ist auf breiter Grundlage aufgebaut, und die Volksbräuche werden ebenso wie das Wirtschaftsleben eingehend besprochen. An den geographischen Teil sind geschichtliche Bilder aus der Vergangenheit angehängt, bei denen anerkennenswerterweise nicht nur Fürstlichkeiten, sondern auch berühmte ostpreußische Landsleute, wie Dach, Herder, Kant und Schenkendorf, geschildert werden.

Gut und reichhaltig ist der Bilderschmuck; er berücksichtigt auch die Innenkolonisation und zeigt beispielsweise die Dünenkultur. Könnte die deutsch-völkische Kultur nicht vielleicht noch bewußter hervorgehoben werden?

4. Entsprechend der 6. und 5. Klasse der Mittelschule, in denen der heimatkundliche Stoff vorgeschrieben ist, werden in dieser Heimatkunde von Schleswig-Holstein nur die dem kindlichen Auffassungsvermögen zugänglichen Verhältnisse besprochen, und der Verfasser verzichtet mit bewußter Absicht darauf, Geologie oder schwierigere wirtschaftliche Stoffe seinen Kindern nahezubringen. Etwas abweichend von den anderen Heften behandelt er zunächst die Grenzen und die Größe, die Bodengestalt und das Klima der ganzen Provinz, und geht dann zu den zwölf Einzellandschaften über, in die er sein Gebiet gliedert. In schlichtem und ansprechendem Tone redet er von Stadt und Land, von Wald und Heide, von Küste, Marsch und Moor, von Landwirtschaft und Viehzucht, von Verkehr und Handel, von Düne und Hallig, von Volk und Sprache. Gut gelungen ist es ihm, zur Verinnerlichung des an sich vielleicht nicht immer sehr lebendigen Stoffes Gedichte und Lesestücke heranzuziehen, die recht lebensvoll wirken, mögen sie nun einer alten Chronik den Landraub des Meeres entnehmen, oder mit einem Dichter wie Liliencron das „Trutz, blanke Hans!“ hinausrufen. Sachliche Zusammenfassungen und statistische Übersichten bilden einen trefflichen Anhang, der auch die Kulturarbeit der letzten Zeit vor Augen führt.

Ein Vorzug des Buches sind die hübschen Kartenskizzen, die jedem einzelnen Landesteile beigegeben sind und sowohl über die Bodenform, als über die Verkehrslinien unterrichten. Die Bilder sind durchweg gut und zeichnen ein sehr hübsches Gesicht der Heimat, was die Natur, aber auch was die Kultur anbetrifft. Daß die neueste Geschichte und die harte Arbeit des Menschen im Kampfe wider Meer und Sand freigebig zum Ausdruck gebracht ist, muß besonders anerkannt werden.

In einem letzten Anhange spricht der Verfasser von der Beobachtung der Himmelserscheinungen und des Wetters und regt auch auf diese Weise zu eigenem Schaffen an. Die schwierige Aufgabe, die Provinz zu schildern, die an der größten Einsamkeit und an dem lebenvollsten Getriebe Anteil hat, ist dem Verfasser trefflich gelungen.

5. Waterstraat bringt in seiner Heimatkunde den Stoff für die Unterklasse der Mittelstufe, aber auch eine Wiederholung des in der Unterstufe bereits durchgenommenen Stoffes. Das Buch ist auch für höhere Schulen geeignet, da es in allgemeinverständlicher Form Selbstgeschautes und die Ergeb-

nisse der wissenschaftlichen Heimatforschung darbietet. Es geht in der Einleitung von dem Heimatorte aus, erläutert die gewöhnlichen Grundbegriffe und lehrt dabei auch, was leider nicht allen Lehrern selbstverständlich erscheint, das Wetterbeobachten. Ein Ausflug in die Umgebung vermittelt die Kenntnis des Bodens und der Gewässer, der Siedelungen und des Verkehrs und führt dann weiter zum Messen, zum Entwerfen einer Skizze, zum Verständnis der Karte und zur Herstellung des Bodenreliefs aus Sand oder Knetmasse; es scheut sich also gar nicht, Lehrstoffe in den Anfang zu bringen oder mit dem Anfangsunterricht zu verknüpfen, die gewöhnlich, man kann sagen leider, erst auf der höheren Stufe behandelt werden. Darauf wird das Heimatland als Ganzes betrachtet und dann in sechs Einzelbilder zerlegt. Bei jedem von ihnen wird der Blick zunächst auf das Landschaftsbild, das Klima und die Bewässerung gelenkt, und darauf zeigt das Kulturbild, wie es um Land- und Viehwirtschaft bestellt ist, was der Wald und die Bodenschätze liefern, und was aus der Besiedelung zu lernen ist. Der Ausgang erfolgt dabei regelmäßig von der Entwicklung der Ortschaften. Während die anderen Bilder in Sagen enden, wird das Meer durch eine hübsche Kulturschilderung abgeschlossen, die in sehr netter Weise das Meer als Küstenräuber und Baumeister zeichnet. Bilder aus der Geschichte von der ältesten bis in die neueste Zeit werden in geeigneter Weise angereiht. Etwa 20 Sagen dienen dem Buche ebenso als Schmuck wie die große Zahl hübscher und bezeichnender, zumeist nach Photographien hergestellter Bilder. Auch dieses Buch ist, weil es auf wissenschaftlicher Grundlage beruhend, doch in sehr angenehmer Weise den kindlichen Ton trifft, sehr geeignet, die Liebe zur Heimat zu wecken und zu nähren. Bei den Geschichtsbildern scheut es sich nicht, auch entlegenere und weniger bekannte Persönlichkeiten heranzuziehen.

Der zweite Band der Pommerschen Heimatkunde ist für die Oberstufe bestimmt und legt deshalb nicht wie die Unterstufe Wert darauf, ein möglichst anschauliches Bild der Heimat zu vermitteln, sondern zu zeigen, wie der heimische Boden in der Vorzeit entstanden ist und auch heute immer noch verändert wird. Dazu fügt der Verfasser eine ausführliche Darstellung der Kultur, wobei er nachweist, wie der Mensch von der heimischen Scholle abhängig bleibt, obwohl oder gerade weil er sie ausnützen lernt. Im ersten Teile spielen entsprechend der pommerschen Bodenart die Eiszeit und die Nacheiszeit eine hervorragende Rolle. Dann wird eingehend die vorgeschichtliche Zeit besprochen und ausführlich aus der Stein- und Bronzezeit und dem Leben der Urbewohner erzählt. Diese Zeiten werden dann unter Heraushebung des Wichtigsten in einer schönen übersichtlichen Tabelle zusammengefaßt. Es folgt im zweiten Teile die Betrachtung der Landschaft, eingeteilt in das Odergebiet, Hinterpommern und die Küste. Der Tätigkeit des Meeres wird besonders gedacht. Daß die Ostsee eingehend nach ihren wesentlichen Eigentümlichkeiten beschrieben wird, ist selbstverständlich. Der Boden, das Tier- und Pflanzenleben werden betrachtet, die meteorologischen Erscheinungen regen zu Beobachtungen an und dabei wird auch der „Seebär" nicht vergessen. Darauf folgen die geschichtlichen Kämpfe um die Herrschaft auf unserem

nördlichen Binnenmeere und die Bestrebungen des neuzeitlichen Handels. Hübsche Bilder im Texte zeigen den ewigen Widerstreit zwischen Meer und Land, das Abbröckeln auf der einen und das Anwehen von Dünensand und seine Befestigung auf der anderen Seite. Schön ausgearbeitete Kulturbilder belehren den Leser, zumeist in geschichtlicher Entwicklung, über alles Mögliche, über den Boden, seine Schätze und Erzeugnisse, über die Bevölkerung und Siedelungen, über die Wissenschaft, den Handel und Verkehr und schließlich die Verwaltung. Eine große Zahl von Einzelbildern aus der Geschichte deutet auf die Gründlichkeit und den pädagogischen Geschmack des Verfassers. Der reiche Bildschmuck erläutert die Bodenform und bevorzugt daneben namentlich die Siedelung und die Trachten.

6. Aus langjähriger Erfahrung heraus ist der die erdkundlichen Grundbegriffe behandelnde Teil der Heimatkunde von Posen entstanden, das sieht man besonders an der trefflichen Art, wie Neumann die Beobachtungen des Wetters und des Schulhofes im Unterricht verwendet, und daran daß unter anderem die Post und der Bahnhof mit ihrem gesamten Betrieb besprochen werden. Auch eine Einführung in das Kartenlesen hat der Verfasser erfreulicherweise in das Buch aufgenommen; man kann mit solchen praktischen Dingen gar nicht früh genug anfangen und wir müssen die Forderung immer wiederholen, daß die Kinder frühzeitig in den Gebrauch der Kartenhilfsmittel einzuführen sind.

Zwei Kartenskizzen erläutern die neun natürlichen Landschaften, in die die Provinz gegliedert wird, und ihre Verkehrsstraßen. Jeder einzelne Landesteil wird nach der üblichen Art besprochen, indem zuerst die Lage, die Grenzen, der Oberflächenbau, die Bewässerung und das Klima behandelt werden und dann in einem Kulturbilde der Anbau des Landes, die Viehzucht und der Wald, die Bodenschätze und die Industrie und schließlich auch die Besiedelung zur Darstellung kommen. Die Abbildungen legen Wert darauf, und das ist in einem verhältnismäßig flachen Lande ganz besonders erfreulich, die Schönheit der Heimat zu zeigen; denkt man doch leider viel zu oft, daß die Schönheit der Landschaft erst jenseits der Schneegrenze oder wenigstens angesichts des Hochgebirges beginnt. Darauf wird das ganze Posener Land nach denselben zusammenfassenden Gesichtspunkten besprochen, wobei sich Gelegenheit bietet, eingehend von Kanälen und vom Durchschleusen zu reden, Verkehr und Kultur zu betrachten und die politischen, kirchlichen und wissenschaftlichen Einrichtungen zu würdigen. Eine Reihe von Wiederholungsfragen bildet den Schluß des Buches, das sich in anerkennenswerter Weise bemüht, die Kultur des Landes herauszuheben, das aber vielleicht noch mit etwas mehr Bewußtsein auf die deutsche Kulturarbeit gegenüber der polnischen Bevölkerung eingehen dürfte, namentlich da die heutige Zeit eine solche Betonung deutschen Wesens und Wirkens mehr denn je fordert.

Sahm, Wilhelm, Unsere Heimat. Heimatkunde von Königsberg i. Pr. Frankfurt a. M. 1915. Moritz Diesterweg. VI und 146 S. 8°. Mit 74 Abbildungen. 1 M.

In der Art eines Lesebuches für die Unterstufe hat Sahm seinen heimatkundlichen Stoff von Königsberg behandelt, der die Menschen an die Heimatscholle binden und für die Heimatpflege erwärmen soll, oder mit anderen Worten die Ideale erhalten helfen soll, die in unserer allzu schnellebigen und freizügigen Gegenwart zu schwinden scheinen. Für die Hauptstadt unserer Ostprovinz hat eine Heimatkunde eine erhöhte Bedeutung, und deshalb werden nicht nur die Schüler gern zu diesem Buche greifen, das sich vom aufdringlichen Lehrtone freihält und im Gewande fröhlicher Plaudereien die Kenntnis der Heimat und die Freude am Heimatboden vermittelt. Und auch die angefügten Aufgaben werden manchem eine Anregung bieten, denn sie beschränken sich nicht nur auf Kneten von Ton und Plastilin und Formen von Sand, sondern sie ziehen die Handfertigkeit aller Art, auch Zeichnen, Malen, Ausschneiden und Modellieren heran. Im einzelnen hat es uns bei der für die Grundbegriffe bestimmten Aufsatzreihe besonders gefallen, daß auch von Luft und Licht im Zimmer einmal die Rede ist. Die Kenntnis der Heimat beschränkt der Verfasser nicht auf die Straßen, Plätze und Gebäude; er begibt sich mit seinen Schülern in die Werkstätten und spricht mit ihnen vom Handwerker alter Zeit ebenso wie von dem modernen Luftschiff. Bei den geschichtlichen und sagenhaften Stoffen spielen nicht nur Könige und Geistesfürsten, sondern auch Schneidergesellen und sogar der Paukenhund der 143er eine dem jugendlichen Alter der Hörer angepaßte Rolle. So ist der gesamte Stoff mit lebendiger Frische ungemein anregend abgehandelt. Im ganzen ähnelt die Heimatkunde der bereits besprochenen von Frankfurt a. M. und verdient ebenso wie diese ein unbedingtes Lob, das auch für die eingestreuten Steinzeichnungen, Radierungen, Federzeichnungen und schönen Schwarzbilder gilt. Nur eine Kleinigkeit möchten wir aussetzen: Ist man in Königsberg denn noch so rückständig, Adieu und Perron zu sagen?

Essen. Victor Steinecke.

---

b) Einzelbesprechungen.

August Messer, Die Apperzeption als Grundbegriff der pädagogischen Psychologie. Berlin 1915. Reuther und Reichard. 144 S. 2,40 M.

Ein wichtiges und interessantes Werk, das sich über fast alle Fragen der Pädagogik von einem sachlich berechtigten Gesichtspunkte aus verbreitet. Ein erster theoretischer Teil gibt die psychologische Grundlage: das Wesen der Apperzeption wird auseinander gelegt und ihre Wirksamkeit bei Erwachsenen und Kindern nachgewiesen. Dann folgt ein pädagogisch-praktischer Teil, gegliedert in 2 Abschnitte: Berücksichtigung der Apperzeption bei den sachlichen Aufgaben des Schullebens und (2.) in den persönlichen Beziehungen des Schullebens. Schon die allgemeine Zielsetzung für Erziehung und Unterricht ist nur zu billigen: sie sollen die Jugend zum Verständnis unserer Kultur führen und sie fähig und willig machen, einen Platz in der

Arbeit an der Kultur und an ihrer Weiterentwicklung auszufüllen (S. 59). Die psychologische Grundlegung ist kurz, aber völlig ausreichend und sehr instruktiv. Am Anfang der pädagogischen Fragen steht der Hinweis auf das Erreichen von System und Zusammenhang im Unterricht — eine wichtige Sache! Aus dem 2. Abschnitt hebe ich hervor die sehr notwendige Warnung vor dem zu hohen Standpunkt bei der Darbietung des Stoffes: infolge der eigenen Beherrschung des Gegenstandes unterschätzt man die Schwierigkeiten. Auch die ethischen Fähigkeiten der Jugendlichen überschätzen wir oft: „Die apperzipierende Wirksamkeit des Freiheitsbegriffs erzeugt bei den psychologisch Naiven vielfach eine Überspannung der sittlichen Anforderungen an die anderen" (94). Die Bemerkungen S. 101 über die Fehler in der Behandlung der Jugendlichen als bloßer Kinder, ohne daß man sie ernst nimmt, hebe ich als sehr fein und richtig hervor. — Apperzipierende Vorstellungen auf seiten des Schülers beziehen sich auf Wissen und moralische Eigenschaften des Lehrers. — Dabei kommt Messer auf die „Ungerechtigkeit" der Lehrer zu sprechen. Schließlich wird noch das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern, zwischen Lehrern und Vorgesetzten besprochen. Ich kann nur immer wieder die wertvolle Verbindung von theoretischem Erkennen und praktischer Einsicht rühmen, die in dem Buche herrscht und die es für den Lehrer besonders wertvoll macht.

J. G. Fichte, Ideen über Gott und Unsterblichkeit. Mit einer Einleitung herausgegeben von Fr. Büchsel. Leipzig 1914. F. Meiner. 56 S. 2 M.

Der Ausgabe der „Ideen" von Bergmann (Ergänzungsheft 33 der Kantstudien) gesellt sich jetzt diese von Büchsel zu, die außer dem Text eine recht gute Einleitung bietet. Die Ideen sind nicht von Fichte selbst publiziert worden, sondern Penzenkuffer hat sie in einer anonymen Schrift 1800 veröffentlicht anschließend an eine Kollegnachschrift Fichtes vom Jahre 1785 (nach Bergmann). Eine Deduktion der Religion, ausgehend von der Moral, versucht Fichte auch in den Ideen, sein Standpunkt in ihnen steht in der Mitte zwischen der Kritik aller Offenbarung und den Schriften des Atheismusstreites. Für das Studium Fichtes sind die Ideen von großer Wichtigkeit.

Paul Oldendorff, Von deutscher Philosophie des Lebens. Zwei Abhandlungen zur Einführung in R. Euckens Gedankenwelt. (Pädag. Magazin 620). Langensalza 1916. H. Beyer und Söhne. 36 S. 0,45 M.

In freier Darstellung, sich ablösend von Terminologie und Eigentümlichkeit Euckens selber sucht Oldendorff in Euckens Philosophie des Geisteslebens einzuführen. Es gelingt ihm dies durchaus, indem er zunächst die „Grundlage der Philosophie des Geisteslebens" bespricht und dann das Verhältnis von „Religion und Philosophie" behandelt. In den Mittelpunkt des ersten Abschnittes stellt er den Begriff des Lebens und zeigt, wie wir uns mit dem innerlichen Totalitätserlebnis des Lebens zum wahren Geistesbewußtsein erheben. In der zweiten Abhandlung führt Oldendorff aus, wie Philosophie und Religion innerlich zusammenhängen, aber sich dadurch

unterscheiden, daß das Ursprüngliche in der Religion der bewußte Drang nach neuem Leben ist, während in der Philosophie die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Lebensgehalt voransteht.

Festschrift für Wilhelm Jerusalem zu seinem 60. Geburtstage von Freunden, Verehrern und Schülern. Mit 1 Bildnis. Wien u. Leipzig 1915. W. Braumüller. 242 S. 6. M.

Eine Festschrift mit sehr buntem Inhalt, auch was den Wert des Gebotenen betrifft! Der Inhalt ist folgender: Adler, Über den kritischen Begriff der Religion, Eisler, Unsterblichkeit, Feilbogen, Solidaritätsphilosophie in Frankreich, Goldscheid, Organismen als Ökonomismen, Hock, Über die Wiederholung in der Dichtung, Kraus, Sittlichkeit und Recht, Lampa, Über die Tendenz zur Stabilität, Mach, Einige Experimente über Interferenz, Mayreder, das Problem der Unsterblichkeit, Ofner, Laotse, Simon, Das zweite Fach, Touaillon, Karoline Auguste Fischer. Die Beiträge von Eisler, Goldscheid und Mach sind von bleibendem Werte, auch Touaillon ist wichtig — aber sonst? Es wäre vielleicht besser, wenn solche Studien ungedruckt blieben. Der Jubilar mag sich dran freuen, aber weiteren Nutzen werden die Abhandlungen kaum stiften.

Hans Henning, Ernst Mach als Philosoph, Physiker und Psycholog. Leipzig 1915: Joh. Amb. Barth. XVIII u. 185 S. 5 M.

Ich habe mit Freude diese gründliche Arbeit gelesen, trotzdem ich weder den Standpunkt Machs, noch den des Verfassers teile. Henning gibt zuerst eine dankenswerte Zusammenstellung der Werke und kleineren Arbeiten von Mach — man staunt über die Fülle und Vielseitigkeit. Es folgt ein hübscher biographischer Teil, dann ein Abriß des philosophischen Systems, dann werden Machs Verdienste für Psychologie, Biologie, Physik und Methodenlehre besprochen. Endlich kommen Machs Vorläufer und Kritiker an die Reihe, und da muß ich energisch protestieren! Vor allem: es ist ein unbegreifliches Verkennen, Goethe als Vorläufer des Positivismus hinzustellen. Schließlich läßt sich ja alles aus Goethe herauslesen, er hat auch Worte gesagt, die positivistisch klingen! Wer aber Goethe als Gesamtphänomen ins Auge faßt und versteht, der kann unmöglich ihn zum Positivismus in Beziehung setzen. Und auch Nietzsches Denken liegt, trotz der materialistischen Epoche, auf ganz anderer Linie! Nietzsche war viel zu sehr Künstler, um Positivist zu sein! Trotz dieses Mißgriffes in der historischen Einstellung ist aber das Buch als tüchtige Leistung nur zu empfehlen.

Leo Kramp, Das Verhältnis von Urteil und Satz. Bonn 1916. Eisele. 59 S 1,50 M.

Die kleine Schrift ist recht lesenswert, sie zeichnet sich durch Klarheit der Gedankenführung und Kürze der Behandlung aus. Die ersten Kapitel sind historisch und zeichnen kurz die Entwicklung der Sprachphilosophie, mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Grammatik und

Logik zueinander. „Das Ziel der modernen Forschung ist, herauszuarbeiten, inwieweit Sach- und Urteilslehre zusammenzugehen haben und an welchem Punkte sie sich trennen" (S. 22). Denken und Sprechen decken sich nicht, es kommt nicht auf die Wörter an, sondern auf die Bedeutungen. „Urteile sind Aussagen über Gegenstände oder Sachverhalte, auf welche die Prädikate der Wahrheit und Falschheit, Richtigkeit und Unrichtigkeit sinngemäß Anwendung finden" (S. 30). Die letzten Kapitel gehen dann mehr auf das Wesen des Satzes ein. Ich empfehle die Schrift der Beachtung der Lehrerschsft.

Joh. Volkelt, Ästhetik des Tragischen. 3. neu bearbeitete Auflage. München 1917. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. Oskar Beck. XXIV u. 552 S. 12,50 M.

Daß dieses umfangreiche „Spezialwerk" schon die 3. Auflage erreicht, ist ein schönes Zeichen für das tiefgehende Interesse an der Kunst, das im deutschen Publikum lebt. Und daß im Kriege der Band neu herauskommt, ehrt besonders auch den Verleger! Das Werk hat auch für die höhere Schule hervorragende Bedeutung und sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Denn seine Lektüre ermöglicht dem Lehrer eine wirklich eindringende, genaue und tiefe Behandlung des Problems des Tragischen in den Oberklasssen — und um eine solche Behandlung kommt doch niemand herum. Was ich an dieser Stelle über das große „System der Ästhetik" desselben Gelehrten sagte, gilt auch für diesen Band: der hervorragende Wert der Arbeit liegt darin, daß Volkelt das Phänomen des Tragischen in all seine Verzweigungen verfolgt und seine Aufstellungen aus der breitesten Erfahrung am Kunstwerk herausarbeitet. Auf pychologischer Grundlage erwächst die ästhetische Erkenntnis hier — und das ist der einzige Weg. Weder die spekulative noch die rein normative Ästhetik hilft uns weiter: „Die Ästhetik H. Cohens zeigt uns, zu welchen Willkürlichkeiten und Leerheiten das ‚erzeugende Denken' in die Ästhetik führt" (S. 1). Dabei bleibt Volkelt nicht etwa im Psychologismus stecken, sondern dringt durchaus zu den Normen, ja ins Metaphysische vor. Mit erneutem Genuß bin ich wieder seinen klaren, ruhigen und tiefgreifenden Darlegungen gefolgt, immer aufs Neue überrascht durch die Fülle der konkreten Beispiele auch aus der neuesten Kunst. Volkelt geht davon aus, den Gefühlstypus des Tragischen zu analysieren. Zunächst bemerken wir, daß er Trauer, schmerzliche Teilnahme am Leid enthält. Verschärfend tritt die Gewißheit hinzu, daß das Leid den Untergang für die Persönlichkeit bereitet, oder wenigstens androht. Die leidende Person erweckt den Eindruck menschlicher, das Mittelmaß irgendwie überragender Größe — dadurch entsteht ein Kontrastgefühl in uns, ein pessimistischer Zug kommt in den Gefühlstypus. Endlich tritt noch die Ausweitung des Einzelfalles zu menschheitlicher Bedeutung hinzu. — So entwickelt Volkelt immer weiter ins einzelne die charakteristischen Merkmale des Tragischen und dringt zu fruchtbaren Arten und Unterarten des Begriffes vor, ohne durch konstruktive Willkür einer Formel den Reichtum des Künstlerischen zu beengen. Ich kann ihm hier nicht weiter nachgehen, was sich ja auch bei einer Neu-

auflage erübrigt. Mit Hinblick auf die inzwischen erfolgte Vollendung des Systems hat Volkelt manches prinzipiell straffer gestaltet und die Abschnitte über das Rührendtragische und Tragikomische völlig umgearbeitet. Der letzte Abschnitt „Das Tragische in Welt und Gott" mündet in feinsinnige Ausführungen über die Tragik des Weltkrieges aus. Mit dem Hervorheben der Gegensätze in Gott, einer Zwiespältigkeit und damit Tragik Gottes erkläre ich mich völlig einverstanden — ebenso mit der Lehre, daß der Dualismus in Gott nicht das letzte ist, sondern durch die Welt hindurch zur Überwindung kommt. „Das Irrationale im Herzen der Welt ist dazu da, um das Vernunft- und Heilvolle zu ganzer, tiefer und ausschöpfender Selbstverwirklichung zu bringen" (S. 512ff.) Der Weltkrieg erscheint als ein äußerster Gegenstoß des Irrationalen gegen das fortschreitende Hervortreten der Vernunft in der Menschheitsentwicklung. Die Menschheit war noch nicht so weit, um die Gegensätze in ihr auf vernünftigem Wege zu schlichten, sie mußte noch einmal in das Chaos der Kulturerneuerung gestürzt werden. „In diesem kurzem, aufgefaßt als ein der Menschheit letzten Endes durch die Zwiespältigkeit des Urwesens auferlegtes Schicksal, besteht die tiefste Tragik des Weltkrieges. Die eherne, grimmige Dialektik des Weltgeistes macht sich der Kulturmenschheit in diesem Kriege mit noch nicht dagewesener Schärfe fühlbar" (S. 534). So entläßt uns dies Werk mit tiefen Ausblicken auf Schicksalsnotwendigkeiten unseres Gesamterlebens — wahrlich ein würdiger Schluß eines so hervorragenden Buches im Weltkriege!

Julius Beßmer, Das menschliche Wollen. Freiburg 1915. Herder. IV u. 276 S. 5 M.

Von katholischer Seite wird hier eine umfassende und in die Tiefe dringende Monographie über den Willen geboten, die sich auf gründlichste Benutzung der einschlägigen Literatur stützt und in umsichtiger Weise Schlüsse aus den Tatsachen zieht. Mir erscheint diese Arbeit als besonders wertvoll, da sie eine neue Widerlegung des einseitigen Intellektualismus darstellt, wie er sogar noch von Meumann vertreten wird. Mit den Resultaten experimenteller Forschung, spez. mit den Untersuchungen von Ach befindet sich Verfasser in Harmonie. Die Darstellung und Einteilung des Buches ist nur zu loben, in 5 Abschnitte ist der Stoff gegliedert: Dasein und Wesen des menschlichen Willens, Verschiedene Arten menschlicher Willensakte, die Herrschergewalt des Willens, Krankheitserscheinungen im Willensleben, Erziehung zum Wollen. Auch die pädagogischen Gedanken und Vorschläge haben mir Freude gemacht; das spezifisch Christliche ist nicht verborgen, wird mit wohltuender Selbstverständlichkeit vorgetragen, so daß es den Andersdenkenden nicht befremdet. Auch über Heilpädagogik ist B. genau orientiert — im ganzen also ein Werk, das jedem denkenden Lehrer warm empfohlen werden kann.

Joseph Fröbes, Lehrbuch der experimentellen Psychologie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Freiburg 1915. Herder. I. Bd. 1. Abt. XV u. 198 S. 4 M.

Gestützt auf genaue Verwendung aller Literarur bietet Verfasser ein Lehrbuch, das in geschickter Weise die Mitte hält zwischen der Kürze eines Grundrisses und der Breite anderer Darstellungen. Der Zusammenhang mit Anwendungsgebieten und anderen Wissenschaften wird stark betont, die metaphysischen Fragen treten zurück. Die Auseinandersetzung mit anderen Autoren geschieht in sachlicher Weise, hätte vielleicht aber noch mehr beschränkt werden können. Das Werk ist durchaus zu empfehlen und läßt die Wissenschaft unberührt von der katholischen Überzeugung des Verfassers erscheinen.

B. Bolzano, Wissenschaftslehre. Neu herausgegeben von A. Höfler, II. Bd. (Hauptwerke der Philosophie in originalgetreueuen Neudrucken VII). Leipzig 1914. F. Meiner. 568 S. 12 M.

Bolzano ist für unsere Zeit neu entdeckt worden, seine Probleme und Lösungen waren über seine eigene Zeit vorausgeeilt. Seine Wissenschaftslehre erschien 1837 und kam nicht zur Wirkung — heute wendet man sich ihm zu, nachdem der Phychologismus auf allen Gebieten abgewirtschaftet hat. „Man wurde gewahr, in Bolzano einen Philosophen von unwiderstehlicher Klarheit, Gewissenhaftigkeit und Schlagkraft des Denkens zu besitzen." Die Lehre von den Wahrheiten an sich, der Gedanke des Geltens, der bei Lotze auflebte: all das führt auf Bolzano, und die moderne Wertlehre bei Windelband, Rickert, Husserl knüpft hier an. So wird diese Neuausgabe überall Freunde finden. Sie bringt zunächst das Hauptwerk in dem mit Hilfe der Photographie arbeitenden Manul-Verfahren, so daß der Eindruck der ersten Ausgabe treu widergegeben ist und doch Verbesserungen im Text möglich waren.

George Berkeley, Alciphron. Übersetzt und herausgegeben von Luise Raab und Dr. F. Raab (Philos. Biblioth. 156). Leipzig 1915. F. Meiner. XXXIX u. 438 S. 9 M.

Das höchste Streben des tiefsinnigen Denkers Berkeley war, dem Christentum zum Siege zu verhelfen — und diesem Streben sollte auch das Dialogwerk Alciphron dienen. In möglichst allgemeinverständlicher Darlegung wollte er die Freidenker bekämpfen und ihre Gesinnung beeinflussen. Das Werk ist der Spiegel seines ganzen Wesens und der Ausdruck all seiner praktischen Bestrebungen. Daß dieses wichtige und interessante Buch uns in guter Übersetzung vorgelegt wird, ist mit lebhafter Freude zu begrüßen — die von den Herausgebern geleistete Arbeit ist voll anzuerkennen. Die Einleitung befriedigt alle Ansprüche, dasselbe gilt von den fast 500 Anmerkungen. Die kurze Inhaltsübersicht in der Einleitung ist besonders willkommen, ebenso die Untersuchung über die Stellung des Alciphron zur englischen Literatur.

René Descartes, Meditationen über die Grundlagen der Philosophie, mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen.

In 4. Auflage zum ersten Male vollständig übersetzt und herausgegeben von A. Buchenau. (Philos. Biblioth. 27). Leipzig 1915. F. Meiner. XIV u. 493 S. 6 M.

Nicht ganz 80 S. dieser Ausgabe sind erfüllt von dem Text der Meditationen selbst — alles übrige sind Erwiderungen und Einwände! Wir hatten bisher keine derartige Ausgabe, was z. B. bei Seminarübungen schmerzlich vermißt wurde. Jetzt ist die Möglichkeit da, an der Hand dieses trefflich hergestellten Textes sich gründlich mit Descartes im Unterricht zu beschäftigen. So verdient die gediegene Arbeit vollste Anerkennung.

Auguste Comte, Abhandlung über den Geist des Positivismus. Übersetzt und herausgegeben von Dr. Fr. Sebrecht. (Philos. Biblioth. 155). Leipzig 1915. F. Meiner. XVII u. 140 S. 3 M.

Diese Schrift vom Jahre 1844 ist zweifellos am besten dazu geeignet, als Einführung in den Positivismus gelesen zu werden. Sie bildete ursprünglich die Einleitung zu Vorträgen über Astronomie, die Comte gehalten hat, und setzt in gewisser Allgemeinverständlichkeit die Grundzüge des Systems auseinander. „Der Discurs sur l'esprit positif bleibt die Quelle, die am klarsten und in verdichtetster Form das Wesen des reinen Positivismus ausströmt". Der Herausgeber hat eine gute Einleitung geschrieben, die sachlich wie biographisch das Notwendige bringt. Die Übersetzung scheint mir sehr gelungen, die Anmerkungen dringen tief in wichtige Probleme ein und geben gute Erläuterungen. So ist dieser Band eine würdige Vermehrung der vortrefflichen Bibliothek.

Marsilius Ficinus, Über die Liebe oder Platons Gastmahl. Übersetzt von K. P. Hasse. (Philos. Biblioth. 154). Leipzig 1915. F. Meiner. VIII u. 259 S. 6 M.

Eine sehr verdienstvolle Übersetzung! Wer kannte ein Werk des Begründers der florentinischen Akademie? Nur der Spezialist auf diesem Gebiete las den italienischen oder lateinischen Text. Jetzt liegt uns eine gewissenhafte Übersetzung vor und viele werden sich in das Werk vertiefen, denn es ist nicht nur philosophisch wichtig, sondern ist ein kulturgeschichtliches Dokument ser Renaissancezeit. In einer gründlichen Einleitung von 36 S. schildert der durch sein Buch „Von Plotin zu Goethe" schon bestens bekannte Herausgeber das Leben und die wichtigsten Schriften des Ficinus, seine Lehre, die platonische Akademie zu Florenz und die Entstehung des vorliegenden Gespräches. Die Anmerkungen (fast 30 S.) geben gelehrte Erläuterungen, manchmal mehr für den Laien, manchmal aber auch für den Kenner bestimmt. Jedenfalls hat H. tüchtige Arbeit geleistet, und der Band wird sich viele Leser erwerben.

Max Scheler, Krieg und Aufbau. Verlag der weißen Bücher. Leipzig 1916. 429 S. 6 M.

Durch sein Buch „Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg"

ist Scheler der breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden und er zählt heute im gewissen Sinne zu den führenden Geistern, auf deren Äußerungen über wichtige Fragen zu hören man sich gewöhnt hat. Ein genialer Kopf, zweifellos. Die Überschau über weitverzweigte Probleme, das gedankenscharfe Eindringen in verwickelte Fragen der Soziologie und Politik vornehmlich setzt einen in Erstaunen. Seine Bücher sind schwer, stellenweise auch unnötig schwer und unnötig lang, ein großer Stilist im gewöhnlichen Sinne ist Scheler nicht — und doch fesselt sein eigenartiger Stil, in dem sich die das Dunkel erhellende, Tiefen ans Licht hebende Arbeit des ringenden Denkers spiegelt. Die Fülle der in dem neuen Buche dargestellten Probleme ist geradezu unabsehbar — ich kann hier kaum einen flüchtigen Begriff davon geben. Der tiefe sittliche Ernst und das lebhafte Verantwortungsgefühl des Verfassers sprechen aus allen Aufsätzen, die hier vereint sind. Ein Buch der inneren Sammlung des deutschen Geistes und jener nationalen Gewissenserforschung soll es sein, die der politischen Zwecküberlegung voranzugehen haben — und als solches wird es auch wirken. Vom „Krieg als Gesamterlebnis" spricht Scheler zuerst und führt darin seine von reinstem Idealismus getragene Grundüberzeugung durch, daß dieser Krieg allein einen moralischen Sinn hat, nämlich den eines Läuterungsprozesses des Menschen und seiner Gemeinschaftsformen. Es gibt ein Miteinanderleben — wir haben es als eine eigentümliche Form alles Erlebens kennen gelernt. In diesem Gesamterleben hat sich eine Richtungsänderung der menschlichen Liebe zu den Dingen vollzogen — indem sich die Liebe auf Dinge höherer Wesensart richtete, ist eine unverlierbare neue Disposition der Seelen geschaffen, aus der heraus die neuen Normen geboren werden. Der so entstandene wahre Gemeinschaftsgeist aber findet eine Synthese mit der Selbständigkeit der einzelnen Persönlichkeit — das aber ist der einzige Weg, um über den durch den Krieg aufgedeckten moralischen Rückschritt Europas hinauszukommen. — Der folgende Aufsatz über „östliches und westliches Christentum" weist tiefe Unterschiede zwischen diesen beiden Arten auf im Erlösungsgedanken, in der Bilderverehrung, in der Askese, in der Auffassung des Leides. Der höchste Punkt des Gegensatzes liegt darin, daß das westliche Christentum eine Doppelbewegung setzt: zu Gott hinauf und von Gott aus in die Welt eindringend — während das östliche (in Abhängigkeit vom Platonismus) nur die Richtung nach oben (Sprengung der Leibesbande zur Gottverähnlichung) kannte, — Auf 50 S. untersucht dann Scheler „das Nationale im Denken Frankreichs", (öfters wurde ich dabei an den Artikel von Bernhard über „Die Struktur des französischen Geistes" im „Logos" 1912 erinnert). Allgemeine Einsichten von größter Wichtigkeit stehen voran, die ich besonders beistimmend unterstreichen möchte. Jedes Volk hat einen eigentümlichen Genius, mit dem es seinen Beitrag zur Erkenntnisarbeit liefert — erst die sich ergänzende Gesamtheit der nationalen Weltbilder gibt ein angemessenes Bild der Dinge. Nicht Ausschaltung des Individuellen führt zur objektiven Erkenntnis, sondern lebendigste Auswirkung desselben, da es eben nicht eine Oberflächenerscheinung ist. Das Nationale ist eine eigentümliche Steigerung und Er-

höhung der menschlichen Vernunft. — Das Schema, nach dem sich unwillkürlich für die französische Philosophie alle Probleme ordnen, ist: die Welt als ein wohlbegrenztes, ruhendes Ganzes von formeller Ordnung, das aus seinen Bestandteilen begriffen werden kann. Die größten gallischen Geister sind Analytiker. Die individuelle Anschauungsfülle, die Dunkelheit des organischen Lebens finden in diesem Weltschema keinen rechten Platz — aus wenigen Prinzipien ist die Welt deduzierbar. Das Leben ist eigentlich Mechanismus, alle Philosophie — Pangeometrie. Scheler geht dann noch (in nicht immer ganz klaren Ausführungen) auf das formelle Gefüge der politischen Methodik ein und zeigt die starke Abhängigkeit der äußeren Politik von der inneren in Frankreich auf. Seine Bemerkungen über das „junge Frankreich", das im Gegensatz zu den „herrschenden Ideen" steht und nicht direkt den Krieg veranlaßt hat, sind besonders wichtig. Den vorhandenen Verjüngungswillen dürfen wir nicht übersehen! — Der folgende Aufsatz über „Die Nationalideen der großen Nationen" führt das Thema weiter. Nur einiges greife ich heraus. Frankreich und Italien verstehen sich ursprünglich als Nationen, unter Zurücksetzung des Staates. England begreift sich als „Empire", weder als Staat noch als Nation, Rußland hat die Nationalidee gar nicht aus sich, seine Formel heißt „Gott und der Zar". Deutschland begreift sich primär als Staat und erst sekundär als Nation. Der Staat ist uns Deutschen dabei nicht das höchste Gut schlechthin, sondern nur das höchste Willensobjekt der Geschichte — sein höchster Sinn bleibt doch die Entfaltung der Persönlichkeiten und Wirksamkeiten der einzelnen Stämme in ihm. Die nationale Missionsidee Frankreichs ist die eines Erziehers der Menschheit; der englische Missionsgedanke ist getragen von der Idee der Auserwähltheit — ganz selbsverständlich hat alles auf der Welt England zu dienen. Rußland will in gefühlsmäßiger Brüderlichkeit einen kirchlich zugespitzten Weltstaat heraufführen und sich für diesen Zweck der Menschheit opfern (trifft das wirklich zu?) — Auf die „Bemerkungen zum Geiste und den ideellen Grundlagen der Demokratien der großen Nationen" kann ich nur hinweisen, ohne aus dieser besonders schwierigen Materie etwas herauszugreifen. Es folgt eine feine begrifflich-psychologische Untersuchung über „Gesinnungs- und Zweckmilitarismus". Wir Deutschen haben eine besondere Form von Militarismus, nämlich den Gesinnungsmilitarismus, der die natürliche Lebensform des Grundwillens unseres Volkes ist — während die anderen Völker den Militarismus nur für den bestimmten Zweck des Kriegführens haben. Der Gesinnungsmilitarismus kann sich mit der größten Friedfertigkeit zusammenfinden. Im Kriege verwandelt sich der Staat in das Heer nur wie in einen anderen Aggregatzustand — und das tiefe militärische Ethos bewahrt uns vor der Ausartung des Krieges in Massenmord. „Je kriegerischer das Ethos irgenswelcher Gruppen, desto weniger bedürfen diese Gruppen des Hasses als Antrieb, um sich im Kriege gut zu schlagen.". Je pazifizierter die teilnehmenden Volksschichten sind, desto furchtbarer und unsittlicher wird der Krieg, desto tiefer sinkt das Ethos im Kriege. — Über 170 S. erstreckt

sich dann die große Abhandlung aus dem „Hochland": „Soziologische Neuorientierung und die Aufgabe der deutschen Katholiken nach dem Krieg". Scheler ist Katholik, ohne jede Engigkeit natürlich, aber er ist es — und das gibt diesem Aufsatz eine besondere Färbung. Das große Gebot der Stunde ist, sich über Sinn uns Wesen der Grundarten menschlicher Gemeinschaft klar zu werden. Und gegenüber der umstürzenden Erschütterung aller universalen gemeinsamen Maßstäbe müssen wir uns fragen: Ist der Krieg nicht das Symptom einer schweren Krankheit, ja, ist er nicht vielleicht der Arzt für sie? Eine geistig-moralische Autorität in Europa fehlt uns — das bringt uns der Krieg zur Erkenntnis. Diese Leerstelle muß erfüllt werden, und dazu zu wirken ist der deutsche Katholizismus besonders berufen. Scheler gibt seinem Gegensatz zum norddeutschen Wesen recht kräftigen Ausdruck. Der Leistungsfanatismus zerstört viele feine Werte, — Liebe und Kontemplation behalten ihr Recht gegenüber dem Hypervoluntarismus und Rationalismus. „Urgegebene oder organisch gewachsene Weltelemente zu bewahren vor rationaler Unifizierungswut" — das ist wirklich ein wichtiges Ziel. Kampf gegen den Kapitalismus gilt es — das Elend unseres geistigen Lebens besteht darin, daß eine kleine, vom kapitalistischen Geiste erfüllte Klique über das bestimmt, was Kultur sein soll. Der Kampf dagegen kann nur Erfolg haben, weil der rechnerische Menschentypus überhaupt auszusterben beginnt. — Scheler weist noch hin auf die „geheimnisvollste Stunde, welche die histirosche Zukunft der Kulturmenschheit in sich birgt: Die Stunde einer Auseinandersetzung der metaphysischen und religiösen Lebensgrundlagen Europas und Asiens". Scheler sieht in der katholischen Kirche eine Brücke zwischen Asien und Europa und glaubt, daß sie genügend innere Kraft zur Überwindung aller Gegensätze haben wird. — Es folgen 2 philosophische Betrachtungen „Vom Sinn des Leides" und „Liebe und Erkenntnis", tief eindringend in systematische und historische Probleme.

Man sieht: eine überreiche Fülle von Fragen und Antworten breitet dieses Buch vor uns aus. Darum wird man es auch nicht hintereinander lesen, sondern abschnittsweise studieren müssen, damit alles zu seinem Recht kommt. Scheler sucht — entsprechend seiner philosophischen Einstellung auf „phänomenologische Wesenserfassung" — die Tiefen der Dinge und menschlichen Beziehungen aufzudecken, hinter die Oberfläche zu dringen und Geheimes zu erlauschen. An seinen Büchern darf niemand vorbeigehen, der sich innerlich mit den gewaltigen Problemen unserer Tage beschäftigt.

Rich. Wagner, Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Leipzig 1914. Dürrsche Buchhandlung. VI und 189 S. 3 M.

Dies Buch stellt eine der besten Leistungen auf dem Gebiete der Geschichte der neueren Pädagogik dar. Es ist im Geiste Diltheys und Sprangers geschrieben, vereinigt also weiten Blick mit gründlichster Sorgfalt im einzelnen. In kritischer Art wird die Literatur benutzt, auch Entlegenes herangezogen,

neue Einsichten steigen auf, neue Probleme öffnen sich; auch Unveröffentlichtes konnte W. benutzen — so die Monatsberichte Humboldts an Minister Dohna, die Spranger herausgeben wird. Der Bau des Buches ist also aufs beste fundamentiert. Das Werk bringt auch bedeutend mehr, als sein Titel sagt. Wenn sich auch alles um das im Titel bezeichnete Problem gruppiert, so werden doch eigentlich alle Fragen auf dem Gebiete der damaligen Entwicklung der Erziehungslehre berührt und oft mit neuen Ausblicken erhellt. Infolgedessen wachsen Anregungen zu weiteren Arbeiten in Fülle aus diesem Buche hervor — stets ein sehr gutes Zeichen. Was nun die Hauptthese betrifft, so ist es folgende: „Es läßt sich der Nachweis führen, daß Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen nicht nur vermutet werden kann, sondern daß er höchst bedeutsam ist, und teils als richtung- und ausschlaggebend, teils als belebend und ermutigend erkannt werden muß". Nach den beiden einleitenden Kapiteln über die „Reden" und über Pestalozzi vor 1807 in Preußen, schildert W. im 3. Kapitel genau die Einwirkungen von Fichtes Ideen über Erziehung im Geiste Pestalozzis auf Stein, Altenstein, Nicolovius, Süvern, Bernhardi, Natorp, Humboldt. Alles Vorgebrachte ist tüchtig und in jeder Beziehung scheint mir der erstrebte Nachweis gelungen. Was über Bernhardi und Natorp gesagt wird, ist ganz neu und besonders interessant. Es folgen noch Abschnitte über die tatsächliche Einführung von Pestalozzis Methode in Preußen, über die Beurteilungen der „Reden" bei den Zeitgenossen (sie sind ja sehr spärlich), über literarische Urteile über sie bis auf unsere Zeit; ein Anhang bringt eine sehr sorgfältig gearbeitete Bibliographie über die Reden. Also ein durchaus tüchtiges und beachtenswertes Buch.

Spinoza, Briefwechsel. Übertragen von C. Gebhardt. (Philosoph. Bibliothek 96a). Leipzig 1914. F. Meiner. XXXVIII und 388 S. 4 M.

Im Anschluß an die Ausgabe von Spinozas sämtlichen Werken erscheinen hier seine Briefe mit den entsprechenden Antworten in einer genauen und wertvollen Übersetzung. Dadurch wird ein volleres Bild der philosophischen Lehren gegeben und vor allem tritt uns das ethische Genie in Spinoza noch klarer als in seinen Arbeiten entgegen. Die Ausgabe ist vollständiger als alle bisherigen. Die Einleitung charakterisiert die Briefe und bespricht die Adressaten; ein umfangreicher Anhang gibt über die Textgestaltung genaue Auskunft und erklärt in zahlreichen Anmerkungen viele Einzelheiten. Die Ausgabe ist vorzüglich.

Stanley Hall, Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt). (Wissen und Forschen 7). Leipzig 1914. F. Meiner. XXVIII und 392 S. 7,50 M.

Der weitgeschätzte amerikanische Gelehrte, der sechs Jahre in Deutschland weilte, schildert in diesem Bande die Begründer der modernen Psychologie, so wie er sie sieht — was sich nicht immer mit dem deckt, was wir sehen. Max Brahn hat ein kurzes Vorwort geschrieben, in dem er Positives und Negatives über das Buch sagt — und ich bin geneigt, das Negative noch

zu unterstreichen, ohne damit die große Bedeutung H.s als exakten Psychologen antasten zu wollen. Aber experimentieren können, heißt nicht historisch schildern können. Daß H. die Männer, die er darstellt, gründlich kennt, ist selbstverständlich — darauf besonders stolz sein, brauchen wir aber noch nicht. Die Art der Schilderung ist meines Erachtens oberflächlich — wie Brahn richtig sagt: es wird gar nicht versucht, etwa tiefergrabend aus einer Einheit Mensch und Werk abzuleiten, sondern einzelne Züge des Menschen werden mit Einzelheiten der Werke verbunden. Das gibt zwar ein „leicht zu lesendes" Bild, aber kein richtiges. Überhaupt scheint mir die unsystematische, plaudernde Art der Darstellung nur ein Nachteil, kein Vorteil — damit ist uns nicht gedient. Auch finde ich, daß H. deutschen Verhältnissen an der Universität ziemlich verständnislos gegenüber steht. Die Einwendungen gegen Wundt weist Brahn schon mit Recht zurück. Und so kann ich nur sagen: es ist interessant, durch die Augen eines Amerikaners einmal zu sehen; aber eine wesentliche Förderung kann ich in dem Buche nicht finden.

Th. Ziehen, Die Grundlagen der Psychologie. (Wissenschaft und Hypothese 20, 21). Leipzig 1915. B. G. Teubner. 259 S. 304 S. Je 5 M. geb.

Ein umfangreiches, äußerst gediegenes und schwer gelehrtes Werk — ähnlich der jüngst hier angezeigten großen Erkenntnistheorie desselben Verfassers. Ich kann dieser Psychologie prinzipiell ebensowenig zustimmen wie der Erkenntnistheorie — aber ich sehe klar, welche Förderung der sachliche Stand der Forschung durch solche gründlichen Werke erfährt. Das erste Buch bringt die „erkenntnistheoretische Grundlegung der Psychologie", das zweite die prinzipielle (autochthone). Von den Einzelabschnitten hebe ich hervor: das Zusammenfassen des Psychischen unter dem Seelenbegriff, das Bewußtsein und die Bewußtheit, Ergebnisse der autochthonen Psychologie. Z. bekämpft die „Egotisten", die ein konstantes, besonderes Wesen als Ich annehmen — für ihn ist „Seele" ein Allgemeinbegriff, es gibt nur Seelenvorgänge. Das unbewußt Psychische lehnt er auch ab. Allgemeine Merkmale des Psychischen sind Temporalität und Veränderung. Die ganze Arbeit ist mit einem erstaunlichen Scharfsinn durchgeführt — und doch scheint mir gerade eine solche Psychologie den Wald vor Bäumen nicht zu sehen und alle Kleinarbeit scheitert an dem Mangel einer großzügigen Geisteserkenntnis.

W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914. Quelle u. Meyer. XII und 372 S. 5 M.

Stern war durch seine zahlreichen monographischen Arbeiten zur Kinderpsychologie ganz besonders dazu geeignet, eine Zusammenfassung aller modernen Einsichten auf diesem Gebiete zu geben. Eine solche Synthese war nötig, aus wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen. Die zahlreichen Einzelstudien mußten einmal verarbeitet und vielen leichter zugänglich gemacht werden — auf dieser Zusammenfassung kann die Forschung weiter bauen. Die Erzieher aller Art aber brauchten dringend ein allgemein

psychologisches Fundament für die Begründung ihrer pädagogischen Maßnahmen; denn wir müssen erst die Kindesseele in ihrer Eigenart kennen, ehe wir Vorschriften für ihre Bildung geben können. Stern hat sich — leider — fast ganz der pädagogischen Folgerungen aus seinem Material enthalten. Aber er gibt uns eben ein sehr ausgebreitetes und kritisch bearbeitetes Material — das Ziehen der Folgerungen ist dadurch leicht gemacht. Stern beschränkt sich auf die ersten sechs Lebensjahre — ein gutes Gegengewicht für die übermäßige Erforschung des Schulkindes. Er benutzt dabei, wie in früheren Publikationen, ganz besonders die Beobachtung seiner eigenen Kinder und die Tagebuchaufzeichnungen seiner Gattin. Ein erster kurzer Abschnitt bringt Allgemeines über Wesen und Methode der Kindespsychologie und über die seelische Entwicklung. Wichtig ist besonders der Grundsatz der „Konvergenz": seelische Entwicklung ist weder eine Entfaltung angeborener Eigenschaften allein, noch ein bloßes Empfangen von äußeren Eindrücken, sondern stets konvergiert beides. Stern begründet seine Konvergenzlehre durch seine philosophische Auffassung vom Menschen, wie er sie in seinen Werken „Person und Sache" dargestellt hatte. Für das „Tempo der Entwicklung" betont Stern den Wechsel zwischen sehr lebhaftem Fortschritt und Stagnation. Die Entwicklung geht im übrigen „vom Peripheren zum Zentralen". Der Hauptabschnitt des Werkes geht auf die Entfaltung der verschiedenen Fähigkeiten im einzelnen ein. Zuerst wird die sprachlose Zeit besprochen, dann die Sprachentwicklung, Bildbetrachtung, Gedächtnis, Phantasie, Spiel, Denken, Gemüts- und Willensleben. Mit lebhaftem Interesse folgt man den Darstellungen und Beispielen — jeder Erzieher kann viel aus dem Werke lernen, das also neben der theoretischen eine eminent praktische Bedeutung hat.

Theod. Lessing, Philosophie als Tat. 2 Bände. Göttingen 1914. O. Hapke. 481 S. 10 M.

Der Verfasser macht es einem nicht leicht, über sein Buch etwas zu sagen. Er leidet an einem nicht naiven, sondern sehr bewußten Selbstbewußtsein, das manchmal an pathologischen Größenwahn grenzt (so wenn er uns am Schlusse des Vorwortes versichert, daß seine Arbeiten fast der einzige Reinertrag an „Eigendenken" seit Schopenhauer, Hartmann, Nietzsche sind). Solche Sätze sind geschmacklos und schaden der Sache — wer etwas zu sagen hat, sage es, und es wird sich durchsetzen, wenn es etwas ist — die grellen Unterstreichungen schrecken am ehesten die ab, die sonst der Sache geneigt sein könnten. Richtig ist ja L.s Bemerkung: erst der Erfolg macht bescheiden. Das gibt aber keinem Autor das Recht, seinem Publikum ins Gesicht zu rufen: seht doch, was ich für ein großer Geist bin — wenn ihrs nicht seht, seid ihr dumm.

Von L. gibt es eine ganze Reihe von Büchern, Gedichte, Dramen, Wissenschaft enthaltend; das Buch über Schopenhauer, Wagner, Nietzsche ist recht bekannt. In den vorliegenden Bänden gibt er gesammelte Aufsätze heraus. Der Obertitel ist von dem ersten Aufsatz (Antrittsvorlesung

in Hannover) hergenommen, und besagt nichts über den Inhalt vieler Stücke. Das erste Buch nennt sich „Gedanken", das zweite „Gestalten". Die Gedanken drehen sich hauptsächlich um Moral und Religion. Die Grundlage für alles ist die Weltanschauung, die sich in dem Begriff „Philosophie als Tat" ausspricht. L. gibt vor, mit dieser Auffassung allein zu stehen (und rückt mit Recht energisch vom Pragmatismus ab) — ich glaube, er irrt sich dabei. Kennt er Eucken so wenig, daß er das Verbindende seiner und der Euckenschen Lehren nicht sieht? Die Philosophie ist noch etwas anderes als „Fachwissenschaft" — sagt das nur L. allein? „Geist an Geist erzeugen ist mein Beruf" — und sonst will das niemand? Daß der Philosoph sein Lebensgefühl in Begriffe bindet, wie der Musiker das seine in Töne — steht das nicht auch bei Dilthey und Simmel? Aber L. legt Wert auf die ein wenig eitle Pose der Vereinsamung! Und leider zieht er auch das tiefste, was den Menschen bewegt, den innersten Schmerz des Erlebens, in sein Buch hinein, um sich „interessant" zu machen — das ist verletztend. — Zur Sache darf ich vielleicht erwähnen, daß ich mit meiner „Philosophie des Schaffens" in manchen wesentlichen Stücken mit L. harmoniere, und daß ich auf seine „Wertaxiomatik" mit Nachdruck hingewiesen habe — denn „Sinndeutung" ist auch mir das Wesen der Philosophie (vgl. meine „Studien zur Bedeutungsforschung I"). Die „Moralischen Noten" enthalten manches treffende Wort, sind nur zu sehr Nietzsche nachgebildet. Die Abhandlung „Wissenschaft als Kraftökonomie" sei noch erwähnt. — Die „Gestalten" führen uns vor: Darwin, Carus, Pflüger, Wundt, Lipps, Dühring, Simmel, Lublinski, Spier, al Raschid Bey, Lassalle, Goethe, Leibniz — wahrlich eine bunte Fülle! Es ist vieles darin recht unterhaltend, hat aber gar nichts mit Philosophie als Tat, überhaupt mit innerlichen Fragen zu tun (so die Anekdoten über Pflüger, Kekulé, Leibniz usw.). Manches enttäuscht durch Inhaltslosigkeit, so der Carus-Artikel z. B. Im ganzen rechtfertigt der 2. Band noch weniger als der erste die Prätention, mit der das Buch auftritt — L. verbittet sich, daß seine Rezensenten ihn „feinsinnig" und „Persönlichkeit" nennen — ich gestehe, daß mir gerade diese Begriffe absolut fern lagen, um L. zu bezeichnen.

Johannes Volkelt, Kunstphilosophie und Metaphysik der Ästhetik. (System der Ästhetik III). München 1914. C. H. Beck. 585 S. 12 M.

Mit diesem umfangreichen Bande schließt das große System der Ästhetik ab — vor 9 Jahren erschien der erste Band. Nach meinem Urteil ist es das bedeutendste System, das wir haben, und ist objektiv wertvoller als die entsprechenden großen Werke von E. v. Hartmann, Lipps, Dessoir — von Cohens „System" ganz zu schweigen, über das ich ebenso denke, wie Volkelt: es besteht aus abstruser Begriffsakrobatik. V.s Werk ist vor allem aus zwei Gründen so hervorragend: es baut sich auf dem lebendigsten Erleben sehr zahlreicher Kunstwerke aller Art auf und es geht mit feinem Gefühl und scharfem Denken den verschiedenen Seiten des Gegenstandes nach. V. kenn-

zeichnet mit Recht die vielfach leichtsinnige Oberflächlichkeit der ästhetischen Literatur: mit irgendeiner Formel über „Wesen der Kunst" oder Wesen des künstlerischen Schaffens begnügen sich zahlreiche Schriftsteller — V. zeigt uns, wie zusammengesetzt die Probleme sind. Im ersten Abschnitt behandelt er „Kunst und künstlerisches Schaffen". Eine kurze Anzeige kann keinen andeutenden Begriff von der Fülle des Gebotenen geben. Wir erfahren über den Zweck der Kunst (im 2. Kapitel), daß sie Vollendung des ästhetischen Scheines ist, dazu aber auch „Verwirklichung der ästhetischen Normen" — aber auch das ist nicht erschöpfend: es treten hinzu Phantasiebetätigung, Offenbarung der Künstlerindividualität, Schöpfung neuer Gefühlswerte. Dem künstlerischen Schaffen widmet V. über 200 Seiten und geht mit peinlicher Genauigkeit allen auftauchenden Problemen nach. Wieder ist es besonders erfreulich, wie er diesen prekären Gegenstand mit allseitiger Vertiefung behandelt. Dann folgen Kapitel über die Gliederung der Künste und Kunstwerke. Der zweite Abschnitt gibt die „Metaphysik der Ästhetik" — mit besonderer Genugtuung begrüßen wir diesen abschließenden und tragenden Teil, der so oft von unserer psychologischen Ästhetik vernachlässigt wurde. V. gibt in seinem ganzen Werk „normative Ästhetik auf psychologischer Grundlage" — jetzt faßt er die Normen zusammen und zeigt ihre Einheit und ihre Begründung auf. Mit Recht verweist er die freischwebenden Werte, wie sie die Schule Husserls kennt. Zunächst zeigt er uns, daß das Ästhetische eine Harmonisierung des menschlichen Seelenlebens bedeutet. Dann weist er den Selbstwert des Ästhetischen auf. „Es gehört zum Sinn des menschlichen Lebens und Strebens, daß in der Natur des Menschen Kräfte und Mittel liegen, um die Dualismen zu versöhnen und die Mißklänge in Einklang aufzulösen" (460). Dann gibt er eine „metaphysische Begründung der Selbstwerte und weist wiederum mit Recht das von allem Sein losgelöste „Gelten" der Schule Rickerts ab. Als letzte Verankerung aller Werte erscheint der absolute Wert, der auch logisch dem Sein vorausgeht. Der absolute Wert aber ist nach V. nur denkbar als gesetzt durch ein absolutes Bewußtsein. Das Logische kann nicht aus dem Alogischen entstehen — also ist das Wesen der Welt ein vernünftiges Selbstbewußtsein. Hier kann ich V. nicht folgen, da mir der Begriff eines „absoluten Bewußtseins" ein Widerspruch zu sein scheint! Bewußtsein setzt Beschränktheit voraus. Aber diese metaphysischen Begriffe werden stets in verschiedener Fassung auftreten — die Hauptsache bleibt die prinzipielle Verankerung des Ästhetischen in das Weltwesen. Alles Wirkliche ist Selbstverwirklichung des absoluten Wertes — da kann ich voll zustimmen. Hegel und Fichte stehen hinter Volkelts Lehren — wahrlich eine würdige Geistesgemeinschaft! — Der erste Band brachte die „Grundlegung", der zweite die ästhetische Typenlehre — jetzt steht das System geschlossen vor uns, ein Markstein deutscher Geistesarbeit und deutschen Kunstverständnisses! Möchte es auch recht vielen Lehrern der Oberklassen Anregungen geben, damit sie das Problem der Kunst in ihrem Unterricht vertiefend behandeln können.

Münster i. W. Otto Braun.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Neue Folge der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte"). Fünfter Jahrg. Berlin 1915. Weidmann. IV u. 318 S. 8 M.

Auch während des Krieges sind die 4 Hefte des neuen Jahrganges erschienen, die davon Zeugnis ablegen, daß die Arbeit auf dem Gebiete der deutschen Erziehungsgeschichte nicht still steht. Für die Zeit des ausgehenden Mittelalters ist von Bedeutung die Zusammenstellung von humanistischen Vorlesungsankündigungen, die L. Bertalot veröffentlicht. Die 38 aus verschiedenen Handschriften stammenden Anzeigen (intimationes), die nur zum kleinsten Teile schon gedruckt sind, gehören der Zeit von 1456 bis 1477 an und rühren von verschiedenen bekannten (z. B. von Peter Luder) oder unbekannten Dozenten her; sie geben ein gutes Bild von Sprache, Art und Plänen der Humanisten. In die Reformationszeit führen uns die Beiträge von R. Stölzle, der Georg Lauterbeck, einen vergessenen Erziehungstheoretiker um 1550, behandelt, von M. Wehrmann, der über die ältesten pommerschen Lehrbücher des Stolper Rektors Cornelius Prusinus berichtet, und von K. Kern, der neue Mitteilungen aus Nördlingen über Johannes Böschenstein (1472—1540), einen in der Geschichte des hebräischen und des Rechenunterrichtes viel genannten Schulmeister, macht. Von allgemeinerem Interesse ist das, was A. Schnizlein aus den sogenannten Schulpredigten des 16. 17. und 18. Jahrhunderts mitteilt. Auf Luthers Anregung und Beispiel hin wurden an vielen Orten regelmäßige Schulpredigten gehalten, die dazu bestimmt waren, in der Gemeinde Teilnahme für die Schule zu erwecken und vor allem auch die Eltern anzuhalten, daß sie die Kinder in die Schule schickten. In Kirchenordnungen, Visitationsabschieden und anderen Erlassen wird auf die Bedeutung dieser Predigten hingewiesen, und der Brauch scheint auch weit verbreitet gewesen zu sein. Daß solche Predigten gedruckt worden sind, war bisher wenig bekannt, und es ist ein Verdienst Schnizleins 22 solcher Drucke aufgefunden zu haben und hier zusammenfassend zu behandeln. Es ergeben sich daraus manche recht hübsche Einzelheiten über das Leben und Treiben in den Schulen, durch die unsre Kenntnis erweitert oder unsre Anschauung befestigt wird. W. Gerlach macht den Versuch zu zeigen, „wie neue philosophische und pädagogische Ideen um die Mitte des 18. Jahrhunderts das Schuldrama zum Teil in ihren Bann ziehen, demgemäß umformen und es uns als Gattungszweig der aus denselben neuen philosophischen und pädagogischen Voraussetzungen heraus geborenen Jugendliteratur erkennen lassen." Er weist demnach das Entstehen eines eigenen Jugenddramas nach, das auch in Schulen aufgeführt wurde, und stellt damit neuere Forderungen dieser Art zusammen. Als einen Beitrag zur Mädchenerziehung behandelt A. Teuscher die halb vergessenen Erziehungsanstalten des Philanthropisten Christian Carl Andre (1763—1831), die einige Zeit in Schnepfenthal bestanden. Recht interessant sind die Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings über den philosophischen Unterricht, den er 1762—63 an der Universität Würzburg genoß; R. Stölzle teilt sie mit. Von der Unterrichtsweise und den Lehrbüchern, die an der Schule

der Kreuzherren zu Emmerich 1788 bis 1811 in Gebrauch waren, berichtet J. Petry und bringt die Aufzeichnungen der Lehrer zum Abdruck. Zeitgemäß ist der Hinweis auf die Ankündigung eines Fastnachtsspieles, das 1748 im Jesuitengymnasium zu Heidelberg aufgeführt werden soll; es führt, wie O. Kohl berichtet, den Titel: Mars. Zur Beantwortung der Frage, wie die bayrischen Lehrpläne von 1804 und 1808 entstanden sind, gibt A. Vágacs einige wertvolle Beiträge; er beleuchtet besonders vielfach neu die Mitarbeit K. Weillers in München. Die Einführung der Pestalozzischen Methode in die Schulen der Kurmark (1809—16) behandelt in dankenswerter Weise F. Winecke, wobei er namentlich auch der „neuen Schullehrer-Konferenz-Gesellschaften" gedenkt.

Von nicht geringem Werte sind die zahlreichen Anzeigen, die sich zumeist durch Gründlichkeit, Sorgfalt und klare Hervorhebung des Wichtigen auszeichnen.

Über die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte sei noch berichtet, daß sie in enge Verbindung mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht getreten ist. Möge dieser Anschluß von Segen sein!

P. Athanasius Burda, Untersuchungen zur mittelalterlichen Schulgeschichte im Bistum Breslau. Mit einem urkundlichen Anhang. Breslau 1916. G. P. Aderholz. XVI und 443 S. 8°. 6 M.

Es ist unzweifelhaft, daß das urkundliche Material für die mittelalterliche Schulgeschichte bis jetzt zum geringsten Teile gesammelt oder veröffentlicht worden ist, obwohl zumal in der letzten Zeit die Arbeit auf diesem Gebiete recht rege gewesen und auch nicht erfolglos geblieben ist. Ob aber durch diese Tatsache die Forderung nach einem Urkundenbuche, in dem das gesamte, gedruckte wie ungedruckte Material enthalten wäre, wirklich begründet ist, mag es sich um Werke allgemeinen oder örtlich beschränkten Inhaltes handeln, kann billig bezweifelt werden. Überall ist man mehr oder weniger mit der Herausgabe von Sammlungen beschäftigt, die nach verschiedener Anordnung alle Urkunden bis zu einer bestimmten Zeit enthalten sollen. Wenn man nun anfängt, nur die auf die Schulgeschichte bezüglichen Stücke zu sammeln, und zu drucken, so wird man die Arbeit zwiefach machen und die Menge der Quellenveröffentlichungen unnötig vermehren. Das Urteil hierüber hängt auch mit der Frage zusammen, die vor einigen Jahren eifrig erörtert wurde, ob Urkundenbücher „regionaler" oder „institutioneller" Art zu empfehlen seien (vgl. Deutsche Gechichtsbl. VII, S. 61—72). Im allgemeinen scheint man sich mehr für die nach landschaftlichem Grundsatze angelegten Sammlungen zu entscheiden. Weiter kann auch wohl gefragt werden, ob schulgeschichtliche Urkundenbücher wirklich für unsere Kenntnis des allgemeinen mittelalterlichen Schulwesens Wesentliches beitragen oder ob sie nicht mehr der Lokalgeschichte dienen werden. Nach den bisherigen Erfahrungen will mir die zweite Annahme wahrscheinlicher erscheinen, und für die allgemeine Geschichte ist und bleibt es doch ganz gleichgültig, ob es zu irgendeiner Zeit in irgendeinem Orte einen Schulmeister gegeben hat. Urkundliche

Nachrichten über die inneren Zustände einer Schule werden überall höchst selten sein. Deshalb ist auch eine wirkliche mittelalterliche Schulgeschichte für kaum ein Gebiet zu schreiben. Das darf uns natürlich nicht abhalten, Untersuchungen auf diesem Gebiete anzustellen und nach Quellen zu forschen, die unsere Kenntnis von der Schule des Mittelalters tatsächlich bereichern. Als einen in diesem Sinne wertvollen Beitrag sehe ich die vorliegende Arbeit von A. Burda an, namentlich in dem darstellenden Teile. Der urkundliche Anhang, in dem Nachrichten von Schulen in 60 schlesischen Städten vereinigt sind, hat mehr ortsgeschichtlichen Wert und ist auf seine Vollständigkeit und Zuverlässigkeit nicht ohne weiteres zu prüfen. Der erste Teil dagegen, der in zwei Kapiteln die Anfänge des Schulwesens in der Breslauer Diözese und Schulstreitigkeiten behandelt, bringt wirklich Neues oder stellt irrtümliche Auffassungen richtig, ohne daß ich damit behaupten will, daß ich allen Ansichten des Verfassers zustimme. Er begnügt sich in recht verständiger Weise mit der Behandlung einiger wichtigen Fragen über den Zusammenhang von Kirche, Kolonisation und Schule, mit der Zusammenstellung der ersten Nachrichten über Schulen und dann vor allem mit einer Erörterung der immer noch oft falsch verstandenen mittelalterlichen Schulstreitigkeiten. Bei der Beschränkung auf das Bistum Breslau verliert der Verfasser doch nicht den Blick für das weitere Gebiet und zieht andere ihm zugängliche Nachrichten heran.

Für das ostdeutsche Kolonialland ist es entschieden von Wichtigkeit darauf hinzuweisen, daß die deutschen Einwanderer ein Interesse daran hatten, namentlich in den Städten einigen Unterricht genießen zu können. Freilich dürfen wir das Bildungsbedürfnis nicht überschätzen; ohne Lesen und Schreiben kamen wohl viele Handwerker und Kaufleute aus, oder sie eigneten sich diese Kunst auch ohne Schule durch häusliche Überlieferung und Übung notdürftig an. Aber die Erkenntnis, daß Wissen eine Macht auch im gewerblichen Leben ist, drang allmählich in manchen Kreisen mehr und mehr durch. Von nationalen Gegensätzen zwischen Deutschen und Polen möchte ich im Mittelalter zunächst nicht sprechen, es war auch für die Einwanderer praktisch und gewinnbringend die Sprache der Bevölkerung zu lernen, was indessen sicherlich oft ohne Schulunterricht geschah. Der Einfluß der Kirche auf die Errichtung von Schulen war natürlich sehr groß, ja ist vielleicht als allein Ausschlag gebend zu bezeichnen. Die rechtliche Stellung der Anstalten ist wohl nie ganz klar gewesen, und Streitigkeiten waren daher recht häufig, zumal seitdem das Stadtregiment mehr und mehr Interesse an den Schulen bekam und einigen Einfluß der Kirche gegenüber zu gewinnen suchte. Aber diese Streitigkeiten dürfen nicht auf einen Gegensatz zwischen Kirche und Staat oder Stadt zurückgeführt werden; es kann nicht genug betont werden, daß solche Auffassung irrig ist. Es handelte sich dabei um ganz äußerliche Fragen, soweit wir uns ein Urteil darüber erlauben können. Denn wir wollen uns doch nicht verhehlen, daß aus den Schriftstücken, die wir über die zahlreichen Konflikte haben, recht wenig zu entnehmen ist, zumeist stammen sie von der einen Partei her und bewegen

sich in den formelhaften Ausdrücken des Mittelalters. Burda hat aber gut darauf aufmerksam gemacht und an einzelnen Beispielen aus Schlesien belegt, daß es sich dabei nicht nur um die Gründung neuer Schulen, sondern auch um den Lehrplan, die Besetzung der Schulmeisterstellen und die Besoldung der Lehrer handelte.

Das vorliegende Buch regt jeden, der sich für die mittelalterliche Schulgeschichte interessiert, zum Nachdenken an und bringt auch wenn man, wie ausdrücklich wiederholt werden mag, in gar manchen Fragen und Behauptungen dem Verfasser nicht zustimmt, mannigfache Belehrung. Deshalb wollen wir ihm dankbar sein und nicht um Einzelheiten mit ihm rechten. Doch statt eines schulgeschichtlichen Urkundenbuches wünschen wir uns lieber ein Quellenbuch, in dem die wirklich allgemein wertvollen und wichtigen Nachrichten über das mittelalterliche Schulwesen vereinigt sind, ähnlich etwa den Quellenbüchern, die für die Kunstgeschichte zusammengestellt worden sind.

Greifenberg i. P. M. Wehrmann.

Buchwald, Georg, Geschichte der deutschen Reformation. Eine Gabe für das Reformationsjubiläum 1917. Halle a. S. 1917. Buchh. des Waisenhauses. 156 S. 8^0. Br. 3 M.

Eine würdige Ergänzung zu des Verfassers Lebensbild von Doktor Martin Luther! Zwar nach dem Titel erwartet man noch mehr; das Buch schließt mit dem Jahre 1555 ab. Aber innerhalb dieser Grenzen, von dem „Vorabend der Reformation" bis zum Religionsfrieden von Augsburg, wird die Geschichte der deutschen Reformation in gründlicher und zuverlässiger Weise unter Berücksichtigug der neueren Forschungen dargeboten. Besonders anzuerkennen ist, daß Buchwald alle Seitensprünge vermeidet und immer die Hauptsache im Auge behält: erst die Entwicklung des Reformators, wie die neuen Gedanken in ihm reifen, er zur Erkenntnis der Bedeutung seines Tuns kommt, über sich selbst hinauswächst und die mittelalterliche Welt zerschlägt; dann die Entwicklung der Reformation, wie die neuen Grundsätze sich verbreiten, vorsichtig tastend einen Neubau schaffen und dieser sich trotz mancher Fehler und beständig drohender Gefahren behauptet, bis er schließlich 1555 eine wenn auch noch keineswegs vollkommene und sichere, aber doch vorläufige feste Grundlage zu weiterer Ausgestaltung erhält.

Die Darstellung ist klar und läßt recht oft Luther und seine Zeitgenossen selbst zu Worte kommen. Einige Kleinigkeiten müßten bei einer neuen Auflage geändert werden, so die undeutschen Verbindungen „dem Rufe Staupitz" S. 21, „dem Rate Miltitz'" S. 44 u. ö., die heute nicht mehr zeitgemäßen Fremdwörter „definitiv, enthusiastisch, opponieren" und die Wendung „Luther hätte sich getäuscht gehabt" S. 45 für: er täuschte sich. Auch wäre zu Bursen S. 18 und Titelheft S. 30 ein erklärender Zusatz erwünscht.

Doch diese sprachlichen Schönheitsfehler sollen die Freude am guten

Inhalt nicht stören. Das Buch sei jedem empfohlen, der mehr sucht als eine volkstümliche Lebensbeschreibung Luthers, der die treibenden Kräfte der Reformation erkennen und sich über die Bedeutung ihrer Errungenschaften unterrichten will.

Elberfeld. Karl Herder.

Bericht über die Tätigkeit der Königlich Preußischen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht für die Zeit vom 1. Oktober 1914 bis zum 1. Oktober 1916. Leipzig 1917. Quelle u. Meyer. 8°. 62 S. Geh. M. 1.

In der Einleitung schildert Geheimrat Norrenberg, wie die mannigfaltigen Bemühungen um den naturwissenschaftlichen Unterricht zu dem Gedanken der Gründung der Hauptstelle geführt haben. Über die Ziele der neuen Anstalt und ihre Tätigkeit im Verlaufe der ersten zwei Jahre berichtet Prof. Hahn. Ihre erste Aufgabe besteht darin, die Fortbildungskurse für Lehrer und Lehrerinnen vorzubereiten und zu leiten. Ferner liegt ihr die Erteilung von Auskünften über naturwissenschaftliche Lehrräume und Lehrmittel ob. Künftig wird es wahrscheinlich möglich sein, daß bei Neuanlagen nicht nur eine schriftliche, sondern eine mündliche Beratung an Ort und Stelle durch einen Vertreter der Hauptstelle erfolgen kann. Eine neue Aufgabe erwächst der Hauptstelle dadurch, daß eine gründliche Beratung eine sorgfältige Prüfung der im Handel erscheinenden Lehrmittel erfordert. Weiterhin plant man die Herstellung von Musterverzeichnissen für den biologischen, physikalischen, chemischen, erdkundlichen und mathematischen Unterricht. Die Bemühungen der Hauptstelle werden erst dann zum Ziele führen, wenn jeder Lehrer seine guten und schlechten Erfahrungen an die Hauptstelle berichtet. Dazu ist es zunächst nötig, daß die neue Einrichtung jedem, den es angeht, bekannt wird; hoffentlich gibt es bald keinen naturwissenschaftlichen oder mathematischen Oberlehrer, der die Kgl. Hauptstelle nicht nur zu benutzen, sondern auch zu unterstützen trachtet.

Görlitz. Georg Klatt.

Berichtigung.

Die in der Sammelbesprechung von 1917 S. 359 als vermißt bezeichnete Synthese des Ammoniaks bzw. der Salpetersäure findet sich, wie ich nachträglich feststellen konnte, auf S. 52 bzw. 55 in ausreichender Ausführlichkeit vor.

Posen. B. Mendelsohn.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen.

A. Matthias

Adolf Matthias.

Zur Würdigung und Erinnerung.

Mit Adolf Matthias, dem Begründer dieser Zeitschrift ist am 8. Juni d. J. ein Mann dahingegangen, der, als Pädagoge und Schriftsteller gleich ausgezeichnet, eine ausgeprägte, in sich geschlossene, kerndeutsche Persönlichkeit, wahrlich eine Zierde unseres Standes war. In einer so furchtbaren Zeit, wie die Gegenwart ist, wo Millionen frischer, junger Blüten vom Baume der Menschheit durch den Kriegssturm hinweggefegt wurden, ziemt es noch weniger als sonst zu klagen, wenn die Jahre für ein voll ausgereiftes Menschendasein sich erfüllt haben. Doch wer zwei Jahrzehnte einem edlen, warm fühlenden Manne nahe gestanden hat, der nimmt wehmütigen Abschied, auch wenn der Freund die Grenze der Siebenzig überschritt; es ist ein betrübliches, an die Vergänglichkeit mahnendes Geschäft, die Bündel Briefe zusammenzuschnüren und den Namen mit dem ominösen Kreuz und dem Todesdatum darauf zu setzen; es ist ein betrüblicher Gedanke, daß nun die so freundlich in Weltfreude und Mannesstolz leuchtenden Augen sich für immer geschlossen haben, daß die nimmer rastenden Hände, die so leicht und schnell und anmutig die Feder führten, zu ewiger Ruhe gefaltet sind, daß das für alles Edle und zumal für alles Gute, das in deutschem Wesen liegt und in deutscher Geschichte gewonnen ist, so heiß schlagende Herz nun ausgeschlagen hat, ohne das Ziel brennendster Wünsche und Hoffnungen, den endgültigen Sieg deutscher Waffen, zu erleben; denn diese tapfere Seele wußte sich weltenfern von Pessimismus, dieser Ausgeburt des Kleinmutes und der Gedankenenge.

Was er in seiner letzten Schrift über ‚Staatsbürgerliche Erziehung vor und nach dem Kriege' ausgesprochen, das klingt uns Nachlebenden wie ein Testament: „Wir haben von unserer ganzen, staatsbürgerlichen Erziehung (auf den Schulen) nichts zu erwarten, wenn in unserem gesamten politischen Leben nicht eine liberale politische Weltanschauung gründlich Platz greift . . . nicht im engen Sinne des Parteibegriffs, sondern im weitesten Sinne als freimütige, großzügige Auffassung alles politischen Lebens, die sich freizumachen weiß von kleinlicher und engherziger Beurteilung der Menschen und des politischen Lebens".

Freimütig und großzügig: das war das Grundwesen dieser herzerfrischenden Persönlichkeit.

Adolf Matthias, einer althannöverschen Familie entsprossen, wurde am 1. Juni 1847 in Hannover geboren und besuchte das Lyzeum seiner Vaterstadt, das unter einem der bedeutendsten Griechen jener Zeit, H. L. Ahrens, und dem ebenso tüchtigen Homerfreunde W. Wiedasch blühte; auch Albert Müller, der spätere Flensburger Direktor, war sein Lehrer, bekanntlich ein hervorragender Kenner der griechischen Altertümer.. Matthias studierte in Marburg und Göttingen klassische Philologie, Deutsch und Geschichte als Hauptfächer. Mitten in seine Studien fiel der Deutsch-Französische Krieg; als Freiwilliger stellte er sich, wurde wegen eines kleinen Schadens (Steifheit eines Fingers) abgewiesen, ließ aber nicht locker, wurde im 8. Westf. Inf.-Reg. Nr. 57 eingereiht[1]) und machte den Feldzug mit, besonders in der Schlacht von Beaume la Rolande und in den Gefechten von Villeporcher und Villethion sich auszeichnend. Nach Wiederaufnahme seiner Universitätsstudien und Ablegung der Lehramtsprüfung, Juli 1873, leistete er sein Probejahr teils am Herzoglichen Gymnasium in Holzminden, teils am Kgl. Gymnasium in Essen ab; hier verblieb er als ordentlicher Lehrer bis Ostern 1880; am nächsten stand ihm hier Friedrich van Hoffs, der humoristische Versifex und gründliche Altertumskenner, und besonders wertvoll wurde ihm das Zusammenwirken mit dem damaligen katholischen Religionslehrer Fischer, der später Erzbischof von Köln wurde. Je zwei Jahre verbrachte er als Oberlehrer in Bochum und in Neuwied; hier stand er noch lange als vortrefflicher Geschichtslehrer in bester Erinnerung; auch hatte er — über den Kopf des Direktors hinweg, und somit 'zum Befremden' der Behörde — beantragt und auch durchgesetzt, daß an katholischen Festtagen nicht nur die ein Drittel bildenden Katholiken, sondern auch die Evangelischen und die Israeliten schulfrei hatten. Im Sommer 1884 wurde er Direktor an dem Fürstlich Lippischen Gymnasium zu Lemgo, Ostern 1885 am Städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Düsseldorf. Die Zeit, die Matthias hier, bis Ende 1897, verbrachte, war derjenige Lebensabschnitt für ihn, in dem er, seinem Bekenntnisse gemäß, am meisten wissen-

---

[1]) Spaß gemacht haben wird dem an Anekdotisch-Launigem so viel Freude empfindenden Matthias die Reimerei unseres gemeinsamen Freundes Friedrich van Hoffs (Wiesb. Tgbl. 29. 11. 1911): Als der Franzosen schnöd Gelüsten Die Deutschen zwang, zum Krieg zu rüsten, Da stellte sich zur Musterung Auch ein Student, nicht mehr zu jung. Der Kriegsarzt, der ihn vornimmt, spricht: 'Ringfinger links, der beugt sich nicht'. Der alte General mit Schnaufen: 'Unbrauchbar ist der Mann, mag laufen!' Er lief. Nach Haus? Nein, sapperment! Zu einem andern Regiment! Ein Leutnant, dessen Wort gewichtig, Erklärte ihn für felddienstttüchtig. Nach kurzem Drill half er bezwingen Die starke Feste von Lothringen. Dann weiter auf des Feindes Spur Ging es bis Orleans und Tours. Zwar schloß ihn aus von der Parade Der unheilbare Leibesschade. Bei „Achtung! Präsentierts Gewehr!" Sprang immer vor ein Finger quer. Doch war die Linke eine schlechte, Zeigt um so fixer sich die Rechte; Denn wie die focht, zumal bei Beaume, Und wie sie watschte, war nicht ohne. Ein Krämer schwur: 'Ich habe nichts', Als schon entdeckt das Gut des Wichts, — Ein Bauer muckte, hilfefaul, — Die Kerle kriegten eins aufs Maul. So schlug er mit der rechten Hand Sich durch zum Waffenstillestand, Durft' heim zu seinen Studien reisen Und trug davon das Kreuz von Eisen. — Was später aus dem Mann geworden, Das weiß der Süden wie der Norden, Sogar in Japan kennt man ihn Als Vater „unsres Benjamin".

schaftliche, pädagogische und rein menschliche Anregungen empfangen hat und aus dem in sein Alter hinein schöne Erinnerungen und vielseitige freundschaftliche Beziehungen sein bestes Lebensgut bildeten; wohl nennt er die Zeit die verantwortungsvollste seines Lebens, in der er immer wieder Tag für Tag die Schwierigkeiten empfunden habe, das Wollen in Vollbringen umzusetzen und Ideale in dieser so widerspenstigen Wirklichkeit zu erreichen. Denn was wird nicht alles vom Direktor verlangt! Und oftmals kam ihm in späteren Jahren der Wunsch über die Lippen und floß ihm auch in die Feder: „Wenn ich noch Direktor wäre!" Unter der Last der Verwaltungsarbeit am grünen Tisch, die nun einmal des Trockenen und Nüchternen nicht entbehren kann, sehnte er sich nach des Lebens frischen Bächen und blühenden Wiesen zurück, d. h. nach der verjüngenden Berührung mit der heranwachsenden Jugend und mit tüchtigen, gleichgesinnten jungen Männern, denen jene wie ihm zur Hut und Pflege anvertraut war. Und Matthias verstand es, ausgezeichnete Schulmänner um sich zu scharen, die in nimmer erlöschender Dankbarkeit und Verehrung noch heute seiner gedenken und sicherlich immer gedenken werden. Nur schwer trennte er sich Anfang 1898 von der so selbständigen und abwechslungreichen Tätigkeit, da ihm Althoff nach kurzen Jahren eines Provinzialschulrates in Coblenz den Eintritt ins Ministerium und somit die Möglichkeit, seine schulpolitischen Pläne auszuführen, zugesichert hatte; denn schon 1890 hatte er an der großen Schulkonferenz im Dezember teilgenommen. 1900 wurde er Vortragender Rat im Kultusministerium, und was er hier geleistet hat, das ist mit ehernen Lettern in die preußische Schulgeschichte eingezeichnet. Mit großem Bedauern und Befremden sahen alle, die gerade einen solchen Mann wie Matthias an leitender Stelle dauernd zu wissen wünschten, ihn im Sommer 1910 aus dem Amte scheiden und mußten sich wieder einmal drein fügen, daß berechtigte Hoffnungen — wer weiß woran? — scheiterten. Der Krieg brachte auch ihm schwere Sorge; einer seiner Söhne gehörte zu den tapferen Tsingtau-Verteidigern, die am Ende den Japanern unterliegen mußten; der Tod der innig geliebten Gattin (Anf. 1917) riß die schmerzlichste Lücke in sein Leben; er selbst erkrankte an Mittelohrentzündung; er hatte dann noch die Freude, seinen 70. Geburtstag im Hause seines Sohnes in Düsseldorf in voller Frische zu verleben und Zeichen der Liebe und Verehrung aus allen Teilen des geliebten Vaterlandes in voll gerütteltem Maße zu empfangen. Noch nahm er an der Versammlung evangelischer Religionslehrer teil, für die er immer ein ganz besonderes Interesse gehabt hatte. Dann erlosch ganz plötzlich das Leben; der beste Freund des Menschen nahm ihn still und schmerzlos hinweg. So endete dies reich gesegnete Erdenwallen gerade an der Stätte, wo dem Wanderer die fruchtreichsten und glücklichsten Jahre beschieden gewesen waren, in der herrlichen, unvergleichlichen Rheinprovinz.

Welche Fülle von Charakterköpfen unter ihren Pädagogen hat die Rheinprovinz in den letzten fünf Jahrzehnten gezeitigt! Man denke nur an Land-

fermann, Höpfner, Vogt, Stauder, Deiters, Steinbart! Ein Dreigestirn für sich bilden Oskar Jäger, Wilhelm Münch und Adolf Matthias. Es ist kein Zweifel, daß die beiden älteren von diesen auf den jüngeren von starkem Einflusse gewesen sind, ja, man wäre geneigt, bei ihm eine Synthese der beiden anderen aufzufinden. Jäger war bei aller optimistischen, gemüt- und humor- und phantasievollen Schwabenart doch auch wieder ein nüchterner Realpädagoge von heilsamem Grimm über alles Gemachte, Gekünstelte, Verdrehte und Verstiegene, das sich in der Pädagogik mausig und breit zu machen suchte, bei aller Begeisterung doch immer in den Grenzen des Erreichbaren sich haltend — wem wird es nicht unvergessen bleiben, wenn der Alte in seinen Reden nur langsam in Fluß kommend, dann immer wärmer und lebendiger, immer kraftvoller und wuchtiger wurde! Münch[1]) war der gedankenreichste Kopf, eine überaus feine, sensitive, im Grunde melancholische Natur, weil fast immer leidend; Matthias erzählte, wie er als Direktor ihn, den schwer zu befriedigenden Schulrat, wenn er übel gestimmt war, erst durch ein paar Anekdoten zu erfrischen gesucht habe, ehe er mit dem gestrengen Revisor in die Klasse ging. Münch war auch als Schriftsteller von seltener Feinheit, von unleugbar hoher künstlerischer Veranlagung, immer fesselnd, ‚Schulmann und Weltmann zugleich', wie Matthias ihn treffend charakterisiert; er hatte unendlich viel gelesen und viel gesehen und zwar viel wirklich beobachtet, und gerade diese Fülle und diese Schärfe ließen den spekulativen, etwas skeptisch gerichteten Geist Fragen auf Fragen aufwerfen, Zweifel an Zweifel reihen; das feste Zupacken vermißte Matthias mit Recht; die sicheren Ergebnisse, die kecken oder auch nur tapferen Entscheidungen und einwandfreien Schlußfolgerungen fehlen; dem glänzenden *διαπορεῖν* gegenüber den Aporien mangelt am Ende das *εὐπορεῖν*. Matthias war nicht von des Gedankens Blässe angekränkelt, sondern eine robuste, kerngesunde Natur, mit sich und der Welt, mit Diesseits und Jenseits im Reinen und Klaren, fest und entschieden in seinem Willen, dabei aber doch milde und versöhnlich, die scharfen Gegensätze gerne ausgleichend als ein Mann der mittleren Linie. Er hatte mit Münch den modernen Zug und die enge Berührung mit dem Leben gemein, und mochte jener den Humor sehr wohl in mannigfachen Formen — freilich zumeist auf dem Papier nur — bekunden, so war er bei Matthias der Odem seiner Seele. Er sagt selbst einmal: „Die schönste Gabe, die einem die Mutter mit auf den Weg des Lebens gegeben hat, ist ein glücklicher Humor" und ein andermal: „Humor ist Goldes wert und ein Salz von wunderbarer Kraft, die alt und jung in deine Kreise zieht und alles leichter und rascher gelingen läßt, da Fröhlichkeit die Mutter aller Tugenden ist, auch der Tugenden, die in der Schule zu großen Erfolgen führen". So blühen seine Bücher in den hellen Farben dieses Gottesgeschenks, d. h. einer ebenso herzerquickenden wie herzstählenden Heiterkeit und sittlichen Festigkeit des Gemüts. Darin fand er sich besonders mit Oskar Jäger zusammen, und nicht weniger mit

[1]) Ich suchte dem Unvergeßlichen ein Denkmal in dem Aufsatze zu setzen, der in den Jahrbüchern f. klass. Phil. und Pädagogik 1913 erschien und wieder abgedruckt wurde in „Pädagogik und Poesie" III S. 428—440.

Karl Kruse-Danzig; die Namen beider hat er denn auch seinen pädagogischen Aufsätzen als Leitsterne vorangestellt und dem trefflichen Pommer stets ein dankbares Andenken bewahrt und auch schriftlich bekundet; wie vergnügt schmunzelte er, wenn er von der ersten Begegnung auf der Dezemberkonferenz erzählte, auf der Kruse, als Matthias frisch und forsch von der Leber weg geredet hatte, zu ihm trat mit den Worten: „Junger Mann", (M. zählte 43 Sommer), Sie gefallen mir, Sie haben sich heute Abend um 7 Uhr bei Kempinski zu versammeln!"[1])

Der Mann, der im Leben Matthias' die entscheidende Rolle gespielt hat, war Friedrich Althoff, dieser große Willens- und Tatenmensch, dieser in seiner Zeit von niemandem erreichte Organisator, der von tausend Ideen und Plänen erfüllt und stets bereit war, für diese oder jene mit der ganzen Wucht seiner Energie einzutreten. Matthias wußte ihn sehr fein zu kennzeichnen, so schwer faßbar er seine Person fand. Er schreibt einmal: „Wer es miterlebt hat, wie allein an einem Tage seines Wirkens zahllose, in Zickzacklinien sich bewegende und sich kreuzende Entwürfe und Ideen sowie wirkliche Ergebnisse und Schöpfungen von diesem Manne gefördert worden sind, der wird schon davor zurückschrecken, nur diesen einen Tag getreu wiederzugeben, weil eben alles so rasch wechselnd, so kaleidoskopisch verlief, daß es kaum darstellbar erschien". Er nennt ihn einen großen Taktiker, weniger einen Praktiker und weiß von Umschwüngen zu berichten, bei denen dann Äußerungen fallen konnten, wie jene: „Was gebe ich auf mein dummes Geschwätz von gestern!" Althoff besaß eben auch jene souveräne Heiterkeit des Humors, die nicht vor der eigenen Person Halt macht. Und so erkannte er eine verwandte Wesensart in Matthias, die eben von Freimut und Großzügigkeit getragen war. Es war gewiß kein leichtes Stück, mit dem „Juppiter im Kultusministerium" zu paktieren, da bei dessen lebhafter Phantasie und sanguinischen Gemütsart den Zaun der Zähne auch Behauptungen übersprangen, die nicht haltbar waren, Ideen und Projekte, die einander widersprachen oder sich kreuzten. Es ist sicherlich ein hohes Verdienst Matthias', sowie Hinzpeters und Paulsens, mit dem Althoff erst allmählich nähere Fühlung gewann — die dann freilich zu echter Freundschaft sich entwickelte — daß Althoff mehr und mehr in die Überzeugung hineinwuchs und dann als Ministerialdirektor mit aller Zähigkeit sie beim Finanzminister verfocht: der Lehrerstand sei auch in materieller Beziehung mehr an die Sonnenseite des Lebens zu rücken und so zu unbefangenem Selbstbewußtsein, zu freundlicher Lebensauffassung, zu großzügiger Erziehungskunst und großzügiger Anschauung der Dinge und Personen, die in Berührung zur Schule stehen, hinzuleiten und zu stärken.

In schulpolitischer Hinsicht kreisen die Gedanken und Pläne Matthias' um einen Mittelpunkt. Das ist die Überzeugung, die er frühe (wie

[1]) Ähnlich erging es mir mit dem trefflichen Manne, der wie Arndt aus Kernholz geschnitzt war (auch nicht weitab von diesem geboren); ich hatte als junger Ord. Lehrer in der „Kieler Zeitung" einen heftigen Strauß für den klassischen Idealismus gegen hochmögende Naturwissenschaftler der Universität geführt; davon hatte er läuten hören und knüpfte nun in seiner urwüchsigen Weise daran an.

auch andere, vor allen Paul Cauer) gewonnen hat, daß das Monopol des Gymnasiums beseitigt werden müsse, nicht etwa, damit es gestört oder zerstört, sondern damit es vor dem Ansturm der Zeit gerettet werde. Die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen hatte er mit seinem Freunde Holzmüller schon 1890 auf der Dezemberkonferenz angeregt, wurde aber im Frühstückszimmer von einem älteren Kollegen mit den Worten abgefertigt: „Junger Mann (er war schon sieben Jahre Direktor und hatte das Schwabenalter hinter sich), Sie scheinen stark von Amerikanismus infiziert zu sein!" Die Gleichberechtigung war der überwiegenden Mehrheit der Konferenz ein Schreckgespenst; der in der letzten Stunde eingebrachte Antrag verschwand in der Versenkung. Anders stand es 1900. Da beherrschte Friedrich Althoff die Lage, und der war für neue Ideen empfänglich, man mußte es nur — wie Matthias — verstehen, sie ihm mundgerecht zu machen, was weniger kluge und empfängliche Geister bureaukratisch von sich abgestoßen hätten. Anfangs war er durchaus nicht für den Gedanken zu haben, nannte ihn Unsinn und seinen Vertreter nicht „bei Troste." Doch das Blatt wandte sich, und Matthias konnte später rühmen: „Wäre Althoff nicht gewesen, so stünden wir mit der wichtigsten Frage, der der Berechtigungen und Gleichwertigkeit der höheren Knabenschulen noch auf demselben Fleck wie anno 1899. Bei dieser Frage hat Althoff mit seiner vielgewandten Taktik alle Beteiligten nach seiner Pfeife tanzen lassen und hat es mit Humor angesehen, wie dieser Tanz von diesem und jenem mit größtem Widerstreben und sogar unter Zornesausbrüchen ausgeführt wurde. So etwas konnte nur eine große Persönlichkeit fertig bringen".

Es lag im Wesen Matthias', daß ihm extreme Richtungen nicht zusagten, daß ihm das starre Festhalten am Alten, das orthodoxe 'sint, ut sunt, aut non sint' als ein Dogma der Beschränktheit ebenso wie das ziellose Draufgängertum verhaßt war; seine frische werdelustige Natur liebte das Sichwandeln, er bekämpfte den Hochmut des Fertigen — „ein Werdender wird immer dankbar sein" war seine Losung.

Bedauerlicherweise machte er — wie auch Münch — an manchen Gymnasien ungünstige Erfahrungen, die doch immer nur Einzelerfahrungen und als solche zufällig und mit der Sache selbst nicht notwendig verknüpft waren; so verblaßte seine Vorliebe für die antiken Studien. Sein Ideal war allerdings schon in Düsseldorf gewesen, das Griechische einer- und das Englische anderseits bis zur Untersekunda hinaufzuschieben, um Lateinisch und Französisch sich voll auswirken zu lassen und vor allem um in den beiden Tertien die Entwicklungsjahre unsrer Schüler von der geradezu erdrückenden Masse des Lehrstoffs zu entlasten. Demgegenüber mußten die Freunde des Gymnasiums besorgen, daß das Griechische wie aus der Quarta, wie aus der Tertia, so allmählich ganz aus dem Stundenplan verschwinden werde; auch ließe sich wohl eine andere Heilung der offenkundigen Schäden denken, nämlich durch eine strengere und einheitlichere Gestaltung der Schulen, die das Französische als Pflichtfach des Gymnasiums beseitigt. Doch die Möglichkeit des Matthiasschen Planes sollte das Leben selbst erweisen. Und das

wurde für seine gesamte künftige Schulpolitik entscheidend: er „erlebte" das Fankfurter Gymnasium mit geradezu jugendlicher Begeisterung. Die glänzenden Erfahrungen, die er dort machte, ließen ihm die trüben an anderen Schulen alten Stils nur noch dunkler erscheinen. Althoff hatte, wie Matthias berichtet, Zeiten, wo er den Reformanstalten am liebsten den Garaus gemacht hätte und versuchte, die Hauptvertreter (Reinhardt und Ziehen) mit gewaltigen Worten niederzudonnern; „aber nach dem Tage von Damaskus, wo er nach näherer Prüfung der Dinge und Fragen und der wahren Bedürfnisse der Zeit zu anderer Erkenntnis kam, ist er dann so energisch für die neuen Ideen eingetreten, daß man ihn geradezu als den Schöpfer des Neuen bezeichnen muß".

Matthias hat harte Worte, wie er selbst zugestanden, gegen die Gymnasien alten Stils gerichtet: manche gelegentliche temperamentvolle Äußerung wurde aus dem Zusammenhange herausgerissen und aufgebauscht; so entstanden Mißverständnisse, deren Aufhellung doch immer wieder einen nicht ganz reinen Unterton in den Herzen der Verletzten zurückließ. Er wollte eben immer ein Lernender, Vorwärtsgerichteter bleiben und somit nichts wissen von Lehrzielen, die man nicht immer wieder auf Haltbarkeit d. h. Fruchtbarkeit nachprüfte; so riß ihn auch wohl der Strom der großen Zeit mit, so daß selbst er einen Hindenburg gegen Leonides ausspielte; auch wäre nichts leichter als ihm Widersprüche nachzuweisen in Worten, die herzliche Anerkennung, und in solchen, die unverkennbare Abneigung über dieselbe Sache verraten, wie er ja auch den „grünen Tisch" verspottet und ihn dann doch wieder besser als sein Ruf nennt oder wenn er den vollgültigen Wert von Übersetzungen mit einem Goethe-Wort deckt und an anderer Stelle das oberflächliche Gerede derer zurückweist, die Übersetzungen der alten Klassiker für ebenso vollwertig halten wie die Originale u. dgl. mehr.

Man muß auch bei Matthias, der mehr praktischer als spekulativer Pädagoge war, sagen: Nehmt alles nur in allem! Jedenfalls ging ein warmer Blutstrom von seiner Persönlichkeit auch in seinem amtlichen Wirken aus. Und wer eine feste Stellung zu Fragen von entscheidender Bedeutung einnimmt, der kann es vielen nicht recht machen, geschweige denn allen.

Hinsichtlich der schriftstellerischen Tätigkeit des Unermüdlichen, ebenso von Arbeits- und Schaffenslust wie von Arbeitskraft Erfüllten zeigen schon die Aufsätze aus den 80er und 90er Jahren[1]) deutlich die Grundrichtung; sie behandeln allgemeine Schulfragen (z. B. „die Pflege humanistischer Bildung an den Realgymnasien", „die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung", „Über allerhand Pessimismus unter uns") oder aus dem deutschen Unterricht: Walther v. d. Vogelweide, Iphigenie, Nathan, Uhland, Lektüre deutscher Prosa in Prima u. a. Pädagogisches: Anlagen und Begabung u. a., Vaterländisches: Kaiser Wilhelm I., Bismarck. Alles das schimmert bis in die jüngste Zeit durch seine Bücher hindurch, und schon in den Anfängen verrät sich die Schlichtheit und Gesundheit des Urteils, die leben-

[1]) Bequem zusammengestelit sind diese in dem Bande „Aus Schule, Unterricht und Erziehung", München 1901, Beck.

bejahende Grundrichtung des Herzens und die Wärme und Reinheit des sprachlichen Ausdrucks; hindurch geht die Tendenz, den realistischen Bildungsanstalten einen Platz an der Sonne zu erobern oder zu sichern, ohne daß die Verstiegenheiten von Heißspornen geteilt werden, und es herrscht der preußische Grundsatz des 'suum cuique', unter Ablehnung einer „Einheitsschule", die einen — utopischen — ‚Allerweltskerl' züchten möchte.

Das Werk, das Matthias einen Ehrenplatz in der Geschichte der Unterrichtswissenschaft sichert, ist seine „Praktische Pädagogik", die 1912 in vierter Auflage (bei Beck in München) erschienen ist. Hier treffen die schönsten Eigenschaften des Verfassers zusammen: der Freimut und die Großzügigkeit, die Geradheit und Echtheit; nicht in prächtigem Viergespann fährt seine Wissenschaft daher, er zieht die Fußwanderung vor, die sich bekanntlich am besten in der schlichten Gewandung des Werkeltages vollzieht; der gesunde Menschenverstand und ein frisches, fröhliches und warm für die Jugend schlagendes Herz sind die Führer; nichts von anmaßender Phrase, wohl aber viel Gold an weisen Sinnsprüchen, viel kerniger Humor, der auch wohl zu Ironie und Sarkasmus führt, viel erlebte und errungene Erfahrung findet sich in diesem Buch, das offen und ehrlich nicht bloß Probleme lösen, sondern sie zunächst nur aufwerfen und so den Leser — sei er ein junger oder alter Erzieher in Haus und Schule — zu glücklicher Entscheidung in der Überfülle von Fällen, die das Leben bietet, hinleiten möchte. „Ein Werdender wird immer dankbar sein"; das gilt auch hier. Und welcher rechte Mensch hört denn auf zu „werden"?!

Großzügigkeit ist auch der Stempel, der dem gewaltigen Unternehmen eines „Handbuches des deutschen Unterrichts" aufgeprägt ist, das Matthias, auf Anregung des ebenso klugen wie kenntnisreichen und weitschauenden Verlegers Geheimrat Beck in München, zunächst im Grundriß entwarf, unter Verteilung der Sonderaufgaben an Meister des Unterrichts und der Wissenschaft. Oskar Beck bekennt in seinem zur Feier des hunderfünfzigjährigen Bestehens der Firma verfaßten, mit ungemein fesselnder Einleitung versehenen „Verlagskatalog" (1913), daß er die immer freundschaftlicher im Laufe der Jahrzehnte sich gestaltenden Beziehungen zu Adolf Matthias „zu den schönsten Errungenschaften" rechne, die „er seinem Berufe verdanke". Und er hatte den rechten Mann an die Spitze gestellt, der ein Orchester klangvollster Namen zusammenstellte und die Instrumente verteilte. Wie die am Ende zusammenklingen werden, muß erst die Zukunft lehren. Wie Matthias auch hier sein Organisationstalent bewährte, so auch zugleich seine erstaunliche Arbeitskraft. Nur die frühen Morgenstunden konnte er dem Werke widmen, das er selbst übernommen hatte, der „Geschichte des deutschen Unterrichts". Nur wer bedenkt, daß Matthias hier auf vielfach unbetretenen Pfaden wandelte, die Quellen sich erst mühsam suchen und dann einen gewaltigen Stoff bewältigen mußte, der wird die Größe des Geleisteten bewundern, auch wenn dies erst einen Anfang, einen Versuch bedeutet. Und dabei erhält man, wie immer bei Matthias, nicht den Eindruck der Schwere, sondern die sichere Hand des Führers leitet den Leser durch

unebene und öde Strecken in blumigere Auen hindurch, ohne daß er ermüdet; das macht die lebendige und durchsichtige Darstellung und der freie und hohe Standpunkt an Welt- und Menschen-, an Schul- und Kulturkenntnis, den Matthias einnimmt. Freimütig ist das Urteil nach oben und nach unten, und offen ist der Sinn für das, was der Jugend not tut; auch hier könnte man, wie in der „Praktischen Pädagogik", eine große Zahl von klug und glücklich geprägten Stich- und Sinnworten herausheben, um sie wie in einem Dekalog als mahnende und warnende Lehren jung und alt vorzuhalten. Daß im 19. Jahrhundert so mancher hervorragende Deutschlehrer wirkte, von dem die Geschichte des Unterrichts nichts vermeldet, das liegt in der Natur der Sache; dies Schicksal des Vergessenwerdens teilt der Lehrer mit dem Mimen; ihr Wert wird selten literarisch festgehalten; das Lebendige wirkender Persönlichkeiten verfliegt mit dem Augenblick oder senkt sich still in die empfängliche Seele des Mitlebenden und trägt unbewußt, von der Nachwelt ungerühmt seine Frucht. Der Historiker steht vor einem mächtigen Strom, in dem Welle auf Welle dahinzieht nur wenige stellen sich wirklich faßbar seinem Auge dar, die andern treiben vorüber, sinken unter ins Dunkel, spurlos und klanglos. Und welche Folgerung ziehen wir daraus? Es sollte weit mehr — z. B. in Schulprogrammen — von tüchtigen Lehrern dargestellt werden, wie sie es gemacht und was sie tatsächlich erreicht haben, als daß allgemeine, hochtönende Regeln und methodische Weisungen gegeben werden. Doch der Sinn der großen Masse steht nach dem Erlernbaren, in feste Formeln Gebrachten mehr als nach dem selbst in eigenem Nachdenken, in eigener Arbeit zu Erringenden. — Hoffentlich ist der Teil, der sich an die Geschichte des deutschen Unterrichts anschließen und die Kunst dieses Unterrichts behandeln sollte, druckfertig!

Wie sein „Handbuch" so stellte Matthias noch ein anderes großes Unternehmen ganz unter den nationalen Gedanken; das war die Gründung der ‚Monatschrift für höhere Schulen'. Den Plan faßte und bearbeitete er im engen Verein mit Althoff. Sie sollte der Weiterführung der Schulreform dienen, einen Kommentar gleichsam zu den neuen Lehrplänen bilden und so den Ausführungen des Kaiserlichen Erlasses vom 26. XI. 1900 im Leben der höheren Schulen volle Geltung verschaffen. Freimütig und großzügig: das war auch hier die Losung. Alle sachlich begründeten Wünsche und Forderungen sollten Berücksichtigung finden, Vertreter aller Schulgattungen in gemeinsamer Arbeit an dem großen Werke der Jugendbildung wetteifern durch gegenseitige Anregung und Wertschätzung; die drei Anstaltsarten sollten sich nicht in den Bildungszielen, sondern nur in den Mitteln und Wegen zum Erziehungsideal unterscheiden, und die Gegensätze sollten gemildert, ein vertrauensvolles Zusammenwirken von Behörde und Lehrerkollegien gefördert und die Schule in stetiger lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft gehalten, alles unpädagogische Banausentum abgewiesen und die großen erziehlichen Grundsätze und die ideale Auffassung des Berufes in der alltäglichen Einzelarbeit gekräftigt und gefestigt werden. Wahrlich ein hohes und schönes Programm, für das der Mann, der die treibende

Kraft bis zum letzten Atemzuge war, mit Einsatz aller Mittel ehrlich gerungen hat. Aber da ihm das Werden mehr als das Sein galt, stand sein Sinn, bei aller Versöhnlichkeit und Liebenswürdigkeit, nimmermehr nach einem faulen Frieden, für ein bequemes Ausruhen. Nein! „Friede — so schrieb er 1912 — macht ja glücklich, aber er macht auch schwach; zu leicht verkümmert er die Menschen; an einer Kirchhofstür mag man sich dieses Wortes freuen. Über den Türen der Schulen ist das Wort angebrachter, daß das Leben, auch das Leben der Schule, ein Kampf sein soll, ein Kampf gesunder Lehrart gegen ungesunde Pädagogik, ein Kampf gegen alle die kleinen und großen Mängel, die unserer Methodik noch anhaften, ein Kampf gegen die Hindernisse, die sich noch immer hier und da zwischen Lehrerauffassung und Schülerverständnis legen, ein Kampf gegen veraltete Maßnahmen und Mittel der Erziehung, ein Kampf vor allem gegen die Anschauung, als ob die Schule eine Stätte freudloser Arbeit und nicht eine Stätte freudigsten Schaffens sei". Wahrlich goldene Worte, aus tapferem Herzen geboren!

Wer die stattliche Reihe von Bänden durchmustert und überall auf längere Ausführungen, Geleitworte, Besprechungen und kernige Randbemerkungen aus der Feder des Herausgebers stößt, der muß allein schon über das gewaltige Arbeitsmaß staunen; hinzu aber kommt das Geschick in der Rollenverteilung unter die Mitarbeiter, die Unparteilichkeit, die allen — auch den Extremen, auch dem Schützengraben — Raum gewährte. Was an fruchtbaren Gesichtspunkten die Zeit brachte, ob es die staatsbürgerliche Erziehung oder die Bewegungsfreiheit oder die Selbstverwaltung, ob es neue bedeutsame Zeitschriften wie der „Türmer" oder „Vergangenheit und Gegenwart" betraf: alles griff der Herausgeber mit Feinfühligkeit und Tatkraft auf, und seiner daseins- und schaffensfrohen Natur entsprach es vor allem, daran mitzuwirken, daß Freude an der Schule herrschen möge.

„Freudigkeit ist die Mutter aller Tugenden", dies Goethewort bezog er auch auf die Tugend der echten Kindererziehung, und das durchleuchtet jenes kleine Büchlein, das den Namen Adolf Matthias ins weite Volk, ja zu den fremden Völkern — sogar nach Japan hin — in Übersetzungen getragen hat: „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?", das, seiner „lieben Frau und treuen Erziehungsgefährtin" gewidmet, 1896 zum ersten Male in die Welt zog und 1916 die zehnte Auflage erlebte. Das Buch ist in seiner schlichten, ruhigen Wesenheit ein rechtes Haus- und Familienbuch geworden; in ihm lebt die ganze Art der im Ernst und in gutem Humor so gewinnenden Persönlichkeit seines Verfassers fort. Wir dürfen auch hier wieder neben Adolf Matthias den Namen Oskar Beck setzen, denn seiner Anregung entsprang auch dies köstliche Büchlein, wie das für die großen Menschenkinder berechnete Werkchen: „Wie werden wir Kinder des Glücks?" (4. Aufl. 1916). Es ist eine Ethik fürs Haus, eine praktische Lebensphilosophie ohne Schönfärberei; im Gegenteil, es zerstört gerne manchen Wahn, reißt manche Maske ab und stützt sich gern auf alte, halbvergessene Kernsprüche und auf jene Größten der Großen, auf Goethe und Bismarck.

Welch vaterländischer Geist in Matthias wohnte und wie anmutig und

volkstümlich er zu erzählen verstand, das zeigten die beiden Bücher: „Meine Kriegserinnerungen" und „Bismarck, sein Leben und sein Werk", ein Buch, das sich ungemein rasch im deutschen Hause eingebürgert hat. Lebenserinnerungen und nähere Ausführung des in Aufsätzen der Monatsschrift kurz Behandelten mit Ausblicken auf eine spätere Entwicklung brennender Fragen enthält das Buch „Erlebtes und Zukunftsfragen" (Berlin, Weidmann 1913). Mit dem Kriege beschäftigen sich die Schriften, die bei Hirzel in Leipzig erschienen: „Krieg und Schule", „Deutsche Wehrkraft und kommendes Geschlecht", „Staatsbürgerliche Erziehung vor und nach dem Kriege". Sie haben in dieser Zeitschrift eingehende Würdigungen erfahren, die im Gedächtnis der Leser noch haften werden. Sie sind alle aus demselben Geiste geflossen, aus dem Geist der Vaterlandsliebe und der Zukunftshoffnung.

So ist es eine reiche Ernte, die dies nun abgeschlossene Leben dem deutschen Volke gebracht hat. Eine in sich gerundete Persönlichkeit ist von uns gegangen, deren Andenken wir Schulmänner aller Schulgattungen allezeit in Ehren zu halten als eine Pflicht ansehen müssen, nicht als eine abstrakte und farblose, kalte Pflicht, sondern als eine Aufgabe, seinen Geist immer lebendiger unter uns wirken zu lassen und ihm nachzueifern mit Freudigkeit, Freimut und Großzügigkeit.

Wer ihm im Leben näher treten durfte,[1]) der empfand nach längerer Trennung das Wiedersehen stets als ein besonderes Glück, denn er ging immer

[1]) Wie bezeichnend für ihn selbst war die erste Begegnung, die ich mit ihm hatte! Als Vorsitzender des Rhein. Phil. Vereins hatte er mich durch Münch, der wie ich in Coblenz damals lebte, bitten lassen, für die Osterdienstagsversammlung — 1897 — in Köln einen Vortrag zu halten. Ich tat dies über das Thema „Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule" (abgedruckt in den Verm. Aufs. „Pädagogik und Poesie" I). Daran schloß sich eine sehr erregte Debatte, namentlich von seiten Evers und Goldscheider, die durchaus eine Schuld — die ich als zu eng, zu kriminalpolizeilich für jede Tragödie ablehnte — als Grundvoraussetzung des Tragischen festhalten wollten. Da sprang Matthias schneidig und durchschlagend ein; er berichtete darüber im „Gymnasium" (wieder abgedr. im Sammelbande seiner Aufsätze „Aus Schule, Unterricht und Erziehung", S. 258). So hatten wir einander gefunden und hielten einander fest. Münch hatte — nicht am wenigsten mir zu Liebe — in Coblenz einen Kreis gegründet, der des Mittwochs am Abend zusammenkam und aus verschiedenen Räten der verschiedenen Ressorts, Oberlehrern und einem Musikdirektor bestand; in den Kreis trat nach Münchs Fortgang Matthias ein; so entwickelte sich ein reger Verkehr; Beck und Matthias überredeten mich, eine deutsche Literaturgeschichte für das Haus und die Jugend zu schreiben. Deiters und Münch hatten mich schon auf die Liste künftiger Direktoren gesetzt; Januar 1899 führte Matthias mich als Direktor in Neuwied ein, und wir vollzogen mit unseren Reden ein gut zusammenklingendes Duett; denn er entwickelte mit sonniger Seele die Pflichten eines Direktors und ich die Forderung: 'Immer mehr Sonnenschein und immer frischere Luft für unsere höheren Schulen!' (abgedr. in „Pädagogik und Poesie" I [2]), damals noch nicht ahnend, welchen Widerhall das bei ihm auslösen mußte. Wie ich Münch den ersten, so widmete ich Matthias den zweiten Band „Pädagogik und Poesie", und unermüdlich ist er später für die drei Bände in dieser Zeitschrift eingetreten. Briefe und Karten und Bücher und Schriften gingen hin und her zwischen uns; noch 1916 trug eine neue Auflage des 'Benjamin' die Widmung: 'Zur Erinnerung an Coblenzer glückliche Tage in alter Treue".

bereichert und erfrischt von ihm. Zuletzt sah ich ihn in Berlin in seiner Wohnung im Juli 1915. Er saß gebeugt über eine große Karte und verfolgte die Heldentaten unserer Heere. Und als wir die beiderseitigen Erlebnisse der gewaltigen Zeit austauschten, da ging ein Leuchten stolzer Zuversicht über seine Züge, und als wir uns trennten, brachen Herzlichkeit und Freundlichkeit, wie nur irgend jemals, warm und tief in seinen Worten hindurch. Er war der Alte geblieben in Treue und Aufrichtigkeit, und die wird ihm auch über das Grab hinaus ein jeder bewahren, der ihm amtlich oder persönlich verbunden war.

Frankfurt a. M., im August 1917. Alfred Biese.

I. Abhandlungen.

Herder als Schulreformer.

Herder teilt mit Klopstock das Los, viel gelobt, aber wenig gelesen zu werden. Man ehrt ihn aus der Ferne als einen der Großen der klassischen Zeit unserer Literatur, doch außer dem Cid ist kaum eines seiner Werke noch lebendig geblieben. Daher ist es nicht allgemein bekannt, daß er auch in Fragen der Erziehung ein gewichtiges Wort mitgesprochen hat. Seine Ansichten erheben sich über den Meinungsstreit, der damals wie heute die pädagogische Welt Deutschlands spaltete. Auch in ihnen bewährte er die hellsehende Kraft seines Geistes, mit der er der deutschen Dichtkunst den rechten Weg wies, und oft gab er ihnen in Worten Ausdruck, die ebensogut einem heutigen Schulreformer in den Mund gelegt werden könnten.

Die ganze Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens um die Mitte des 18. Jahrhunderts weist mit den Bestrebungen der Neuzeit unverkennbare Ähnlichkeit auf. Sie erscheint als der Anfang des Kampfes gegen die Lateinschulen, die damals in einseitiger Wertung der Form vor allen sachlichen Wissenschaften sich verschlossen. Schon hielten die Adligen ihre Kinder aus ihnen fern und gründeten Ritterschulen, in denen auch Geschichte, Erdkunde, Naturlehre sowie körperliche Übungen neben den Sprachen zu ihrem Rechte kamen, in denen nicht nur gute Lateiner und Schulfüchse, sondern Menschen der Gesellschaft gebildet werden sollten. Überall tauchten Verbesserungsvorschläge auf, bis Rousseaus Émile als weithin leuchtende Fackel den Tastenden den rechten Weg zu weisen schien. Eine Gesellschaft, die bisher ihre Kinder unerfahrenen Bonnen und Hofmeistern ausgeliefert hatte, begann plötzlich für Erziehungsfragen zu schwärmen. Berufene und unberufene Schulmeister traten als Philanthropen auf und predigten eine völlige Umkehrung der bisherigen Erziehungsgrundsätze. Das starre Gebäude der alten Lateinschule drohte entweder sich in seiner Rückständigkeit zu erhalten oder in Regellosigkeit zu verfallen, bis Gesner und Ernesti durch Versöhnung des Neuen mit dem Alten das neuhumanistische Gymnasium

schufen, das in seinen Grundzügen noch heute besteht. Als überragende Persönlichkeit steht neben den Schulmännern Herder, der von den Ideen seiner Zeit mächtig ergriffen wurde und sie selbständig weitergebildet hat.

Als er im Jahre 1769 die Seereise von Riga nach Frankreich unternahm, gestaltete sich in der gährenden geistigen Bewegung, die seinen Seelenzustand während dieser Reise kennzeichnet, auch der Plan einer Ritterschule in Riga, die er nach seiner Rückkehr leiten sollte. Er vertraute ihn seinem Tagebuche an, das erst im Jahre 1846 unter dem Titel „Journal meiner Reise im Jahre 1769" von seinem Sohne Gottfried Emil veröffentlicht wurde. Die lange Seefahrt gab ihm die Sammlung, die er in seiner Tätigkeit als Kollaborator an der Domschule in Riga nicht gefunden hatte. Trotz seiner Erfolge, die in dem Angebot der Leitung der Ritterschule ihre Anerkennung fanden, gefiel er sich nicht als Schullehrer. „Die Sphäre war für mich zu enge, sagt er, zu fremde, zu unpassend, und ich für meine Sphäre zu weit, zu fremde, zu beschäftigt". Seine Lehrweise war das Wecken von Ideen; die Kleinarbeit der geordneten Methode lag ihm nicht. „Wäre Herder methodischer gewesen, sagt Goethe im 10. Buche von Wahrheit und Dichtung, so hätte ich auch für eine dauerhafte Richtung meiner Bildung die köstlichste Anleitung gefunden; aber er war mehr geneigt zu prüfen und anzuregen als zu führen und zu leiten". Sein feuriger Geist strebte, beflügelt von einer mächtigen Phantasie und getragen von starker Begeisterungsfähigkeit, unablässig nach den höchsten Zielen; seine Leiterin war mehr ein selten trügendes Gefühl als der kritische Verstand, dem er die Ausarbeitung der Einzelheiten überließ. So konnte er die zerrissene Verbindung zwischen der deutschen Dichtkunst und dem Herzen des Volkes wieder anknüpfen, die Jahrhunderte lang verloren gegangen war; so konnte er sogar dem jungen Goethe die rechte Bahn weisen, die dieser, verstrickt in französische Anschauungen, erst nach längerem Irregehn gefunden hätte. Zwar fehlte ihm die gestaltende Kraft, um selbst das Kunstwerk zu vollbringen, zu dem er andere hinführte. Auch seine pädagogischen Entwürfe sind Ideen eines Sehers, der entfesselten Auges durch die Jahrhunderte blickt; aber in den Einzelheiten sind sie oft noch unklar und nicht ohne Widersprüche, die eine unmittelbare Umsetzung in die Wirklichkeit ausschließen. Doch trieb ihn auch hier sein Geist, die Verbindung zwischen der Erziehungskunst und der Menschennatur zu suchen, und die Ergebnisse erscheinen heute noch überraschend.

Er hatte in Morungen die alte Lateinschule unter dem grimmen Rektor Grimm kennen gelernt. Auf dem „höllischen Wege" zwischen Prügeln und der Grammatik des Donat wandelnd war er durch „eine Welt älternder Seelen unter einem veralteten Lehrer" zur Kenntnis der lateinischen Sprache emporgestiegen. „Nein, sagt er in seiner Rede von der Grazie in der Schule, es ist leider nicht der erste Begriff, den man mit einem Schullehrer verbindet, daß ihn bei seiner Geburt die Grazie des Himmels angeblickt habe". „Jener Lehrer vergißt sich und fährt auf, er schäumt, die Augen flammen, er wird niedrig und sinkt zum Pöbel; er vergißt, daß nicht der Mensch sondern der Vater, der Lehrer, der Freund beleidigt ist, und daß dieser auch strafen soli; — die

Grazie ist von ihm gewichen, er ist Furie!" So rief der junge Herder in seiner Antrittsrede in der Erinnerung an seinen früheren Lehrer aus; aber, meint er gleichsam entschuldigend an einer anderen Stelle derselben Rede: „Wer drängt sich gemeiniglich zu so staubichten, unbekannten Stellen, als wer mit einem niedrigen Los, einer unfreundlichen Minerve, einem widrigen Schicksal und unglücklichen Talenten zu kämpfen hat? Jenes feine Genie kehrt in die große Welt . . . . . !" Zu seiner Ritterschule will er „fähige, willige, jugendliche Subjekte von Lehrern" haben; sie sollen aber bei der Einrichtung der Schule auch mitarbeiten; sie sollen ihre Arbeit und Stunden wählen, damit jeder seinen Lieblingsunterricht gebe; alle Klassen sollen gleichberechtigt sein, damit jeder Rangstreit fortfalle. So hofft er die Liebe der Kollegen für sich und diesen die Achtung der Schüler zu gewinnen.

Herder steht in seinem Schulplan auf den Schultern Lockes und Rousseaus. Besonders der Émile des letzteren, der erst sieben Jahre vor der Abfassung seines Tagebuchs erschienen war, hat einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht. Zugleich aber folgte er den realen Neigungen Franckes und Heckers, und die Realschule erschien ihm damals als die Schule der Zukunft. Auch philanthropinistische Gedanken fallen auf, wenn er auch Basedows „Vorstellung an Menschenfreunde", die im Jahre 1768 erschienen war, noch nicht gekannt zu haben scheint.

Der Grundstock der Schule soll eine Realschule sein, auf der die Dinge selbst gelehrt werden. „Sprachen! — Sprachen? — Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen; diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen". So kennzeichnet Herder den Gegensatz zwischen beiden Schularten vor 150 Jahren. In seiner Schule soll „nicht alles der lateinischen Sprache aufgeopfert und ihr gleichsam zuliebe rangieret werden". Im Vordergrunde des Unterrichts sollen stehen Naturlehre, Physik mit folgender Mathematik, Erdkunde, Geschichte und Religion; überall sollen Sachen gelehrt und durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung zur Anschauung gebracht werden; die so gewonnenen Stoffe faßt auf der mittleren Stufe die Phantasie, „das Gesicht der Seele", zusammen, so daß der Schüler „das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern überfliegt"; auf der Oberstufe erforscht der Jüngling „mit Verstand und Vernunft, was jene nur übersahen." Bezeichnend ist die Rolle, die er der Phantasie zuteilt, jener starken Geisteskraft, auf die unser höheres Schulwesen in den Mittelklassen verzichten zu können glaubt.

Herder will nun trotz der Vorliebe, mit der er die Realien behandelt, die Sprachen vom Unterricht keineswegs ausschließen. Nur die Nachwirkungen des „höllischen" Schulganges, den er hinter sich hat, konnte sie etwas in den Hintergrund drängen. Seiner ganzen Natur lag der Weg über die Sprachen besser als der über die unmittelbare Anschauung, die ihm auch bei seinem künstlerischen Schaffen fehlte. Aber er will sie anders beurteilt und behandelt wissen. In den Vordergrund stellt er die Frage: „Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule?" Er antwortet: „Nein! Die wenigsten haben sie nötig, die meisten lernen sie, um sie zu vergessen . . . . Mit ihr gehen

die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles." Und weiter: „Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen; schön! Sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide". Daraus zieht er die Folgerung: „Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache".

So stellt er entschlossen die Muttersprache in den Mittelpunkt des Unterrichts, in dem sie seiner Ansicht nach bleiben soll. Die Grammatik soll an ihr nicht durch Regeln, sondern durch lebendige Übung gelernt werden; „so lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus den Sprachen, nicht Sprachen aus dem künstlichen Stil. So lernt man die Sprache der Leidenschaft aus der Natur, nicht diese aus der Kunst". Dann wettert er gegen die falsche Ausbildung der Schreibweise, gegen sachenlose ekle Briefe, Chrien, Perioden und Reden, die bei allem Geschrei kalt bleiben, wodurch nur „Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist," gezüchtet werden; nein, der Schüler lerne zu beschreiben, erzählen und rühren dadurch, daß er sieht, hört und fühlt. Auf der Oberstufe übe er sich in „Beschreibungen von Künsten und factis; Beschreibungen von den Gründen einer Situation, d. i. Politik, und dann Raisonnement bis zu allen Gattungen der Abstraktion". Die Meisterstücke soll der Rektor zur Verewigung der Guten im Archiv der Schule aufbewahren.

Hier klafft eine Lücke in Herders Schulplan, der uns sonst in vielen Dingen so neuzeitlich anmutet. Während er bei jeder fremden Sprache eine große Anzahl von Schriftstellern zu nennen weiß, die in der Schule gelesen werden sollen, erwähnt er deutsche mit keinem Worte. Welche hätte er auch nennen sollen? Der Messias war noch ein Torso, und Lessing war zu neu, um als Schulschriftsteller eingeführt zu werden. So kam nicht einmal Herder, der Rufer im Streite für deutsche Kunst und Art, damals auf den Gedanken, die Schüler durch Einführung in deutsche Schriftwerke von fremder Nachahmung zu befreien.

„Nach der Muttersprache folgt die französische, denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen". Diese Verherrlichung des Französischen wird auch der eifrigste Neusprachler nicht mehr unterschreiben; doch entspricht die Ansicht, daß es einen praegustus der Grammatik gebe, die damals mehrfach geäußert wurde, den Anschauungen der Schulreformer. „Es muß ein französischer Lehrer da sein, der spreche", lautet eine weitere Forderung Herders. „Die erste Stunde ist eine Plapperstunde. Der Lehrer spricht mit dem Schüler über die bekanntesten Sachen des gemeinen Lebens". Man sieht, wie alt die sogenannte neue Methode ist. Die zweite Stufe soll den Schülern „Geschmack

für die Schönheiten und Tours der Sprache" vermitteln, und erst in der dritten kommt die „philosophische Grammatik" an die Reihe. „Die Sprache ist einförmig, philosophisch an sich schon, vernünftig, ungleich leichter als die deutsche und lateinische, also schon sehr bearbeitet. Zudem hat's auch den Vorzug, daß ihr Genie zwischen der lateinischen und unserer steht; von dieser wird also ausgegangen und zu jener zubereitet".

Auch bei der Behandlung der lateinischen Sprache steht Herder auf der Seite der Schulreformer. Warum solle man das Latein tot und verekelt lernen, da es eine tote Sprache sei? „Literarisch lebt sie, in der Schule kann sie leben . . . . . Werden nicht mehr Zwecke in der gelehrten Republik erreicht, wenn ich Latein kann, um zu sprechen, zu lesen, zu verstehen, zu fühlen, als zu wortsichten, zu feilen, zu mäkeln?" „Sie fange zwar nicht mit Sprechen — denn das Genie ist zu verschieden — aber mit lebendigem Lesen an; . . . . . nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie einer neuen, der ersten antiken Sprache recht einzupflanzen". Er geht also nicht soweit wie Wolke im Dessauer Philanthropin, der das Lateinische wie eine gesprochene Sprache lehren wollte; aber auch er verlangt, daß die fremde Sprache aus sich heraus und nicht auf dem Umwege über das Deutsche gelernt werde. Dabei sind seine Anforderungen wahrlich nicht niedrig; auf der Mittelstufe sollen alle Arten des Stils geübt und geschrieben und Livius, Cicero, Sallust und Curtius gelesen werden. „Wenig wird übersetzt . . .; aber alles lebendig gefühlt; erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben und allem nachgeeifert! Welch Gymnasium! welche schöne Morgenröte in einer antiken Welt!" Die Schriftsteller der Oberstufe sind Lukrez, Vergil, Horaz, Ovid, Martial, Juvenal und Persius, Catull und Tibull, außerdem Ciceros philosophische Schriften, Tacitus und Plinius — wahrlich genug, um auch den anspruchvollsten Altphilologen zu befriedigen! Doch sollen die römischen Dichter nicht nachgeahmt werden; „Keine Nacheiferung, es sei denn, wen die güldene Leier Apolls selbst weckt".

Die griechische Sprache und Literatur steht seinem Herzen am nächsten. „Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst, Weisheit! Welcher Jüngling wird hier nicht höher atmen und sich im Elysium dünken!" Trotzdem tritt das Griechische in seinem Schulplan in den Hintergrund; er sei selbst über die Methode, mit der es betrieben werden sollte, noch nicht im klaren; am sichersten sei, sich nach dem Lateinischen zu richten. Auch bei seinem Urteil über Griechenlands Stellung in der Weltgeschichte fehlen Aussprüche nicht, die uns ganz modern anmuten; in dem großen Fortfluß der Geschichte sei Griechenland nur ein kleiner Platz; seine Mythologie eine einzelne Merkwürdigkeit darin, — immer merkwürdiger als hundert andere Mythologien, da sie sich über drei große Völker, über soviel Zeiten, Dichter, Künstler und Weltweisen erstrecke, die die Lehrer der Welt seien. Lesestoffe für die Schüler sollen sein Xenophon, Herodot, Lucian und Homer.

Von Hebräischen sind nur die Grundbegriffe auf dem Gymnasium zu lehren.

In einer Zusammenstellung der gesamten Sprachenschule gibt Herder dem Deutschen fünf Klassen, „denn es dauert so lang, als Unterricht in den Wissenschaften dauert"; dem Französischen vier Klassen, „denn es muß immer fortgesetzt werden"; Lateinisch soll nur drei, Griechisch zwei, Hebräisch eine Klasse erhalten. Hier haben wir in den Grundzügen schon den Lehrplan des Reformgymnasiums.

So ist neben der Realschule, die den Grundstock bilden soll, noch iene ganz beträchtliche Sprachenschule zusammengekommen. Körperliche Übungen, Reiten und Fechten, sind der freien Zeit vorbehalten; auch der Zeichenunterricht fehlt nicht. Neben der geistigen Ausbildung erscheinen sie als ein zum Begriff der Ritteschule gehöriges äußeres Anhängsel.

Herder war nun weit entfernt davon, in seiner Realschule wie Hecker eine Vorbereitungsanstalt für das praktische Leben zu sehen. Sie sollte ihre Zöglinge auf die Akademie entlassen; ihr Bildungsziel war die Führung zur Humanität und die Weckung des Genius. Schon damals schwärmte er für Humanität, Goethes reine Menschlichkeit, die er später in den Ideen zur Geschichte der Philosophie der Menschheit so liebevoll gekennzeichnet hat. Aber eben so wichtig schien ihm die Erweckung des Genius. „Ein Buch über die Erziehung sollte bestimmen, welche und in welcher Ordnung die Eindrücke sollten gegeben werden! daß ein Mann von Genie daraus würde und dieses sich weckte!" Die gleiche Forderung hat vor einigen Jahren der Literarhistoriker Eduard Engel in einem Briefe an den Verfasser erhoben. Herder war der Meinung, daß ein ursprünglicher Genius auch ursprüngliche Nahrung haben müsse, um sich entwickeln zu können. Die Anschauung müsse mit möglichst klar geschauten Bildern gefüllt werden, die der Phantasie — unter Überwachung durch den Verstand — Stoff geben, neue Anschauungen zu schaffen. Aber, klagt er, „in solchen Wust von Nominalbegriffen, Definitionen und Lehrbüchern ist unsre Zeit gefallen; drum liefert sie auch nichts Großes; drum erfindet sie auch nichts .... ich darf nur meine eigene Erziehung durchgehen, da finde ich einen Reichtum von traurigen Exempeln".

Herder ist zur Ausführung seiner Pläne nicht gekommen, von der er die Unsterblichkeit erwartete. Im Zeitalter Rousseaus ist ein solcher Überschwang verständlich. Ein freundliches Geschick hat ihm die Enttäuschungen erspart, die ihm die Verwirklichung seiner hochfliegenden Entwürfe unfehlbar hätte bringen müssen. Auch er hätte die Erfahrung gemacht, daß, wenn die Gedanken leicht beieinander wohnen, doch hart im Raume sich die Sachen stoßen. Der stürmisch Vorwärtsdrängende, die Hindernisse gern Überspringende wäre zu einem Werke der Geduld und Entsagung nicht der rechte Mann gewesen. Als Vorgesetzter des Weimarer Gymnasiums konnte er später, fern von ermüdender Kleinarbeit, in Anknüpfung an das Bestehende einen Teil seiner Ideen fruchtbar machen. Er war auch ruhiger geworden und wollte

nicht mehr umstürzen, sondern verbessern. Die ersehnte Unsterblichkeit aber fand er auf anderm Gebiete, und diese hat wieder seinen Schulplan der Vergessenheit entrissen.

Werden a. d. Ruhr. Paul Verbeek.

Schulfeiern.

Der Krieg hat uns oft, dessen dürfen wir froh sein, Gelegenheit gegeben, Schulfeiern zu veranstalten. Die Art und Weise, wie diese Feiern begangen wurden, war jedesmal durch die besondere Veranlassung gegeben. Antwerpen gab ein anderes Programm als Skagerak, und dieses wiederum ein anderes als einer unserer Milliardensiege. Aber in dem ganzen Aufbau der Feier ist doch wohl immer einige Übereinstimmung gewesen: der Chor hat gesungen, der Direktor hat in einer kurzen Ansprache auf die Bedeutung hingewiesen; ein Hoch und ein allgemeines Vaterlandslied schloß die Feier. Oft wird man diese frohen Tage nicht in der Aula, sondern draußen im Walde oder an einem geschichtlich wichtigen Punkte der näheren Umgebung gefeiert haben. Eins scheint mir aber unbedingt nötig zu sein, daß diese Großtaten unserer Heere und unseres Volkes durch eine gemeinsame Schulfeier festlich gestaltet werden. Nicht das soll für unsere Schüler die Hauptsache sein, daß sie einen schulfreien Tag haben, sondern daß dieser Tag durch eine so frohe Feier eingeleitet wird, daß dann dazu der gewöhnliche Unterricht nicht mehr stimmen will. Beides gehört zusammen: die gemeinsame Feier und der freie Tag, daß sich so das geschichtliche Ereignis fest der jungen Seele einprägt. Ganz verkehrt und dem jugendlichen Geist nicht entsprechend wäre es, wenn man sich auf den Standpunkt stellen wollte, da die Arbeit in der Schule keine Strafe sei, brauche man auch nicht durch Ausfall des Unterrichts den Anschein zu erwecken, als ob ein schulfreier Tag eine Belohnung sei, wohl gar noch für eine Tat, die die Schüler selbst gar nicht vollbracht hätten, sondern die wir nur unserm tapfern Heere verdankten. So denkt kein Schüler, und es wäre schlimm, wenn unsere Jugend an den einen oder andern großen Sieg mit dem bittern Gedanken zurückdenken müßte, daß dies Ereignis nicht einmal auf die allein richtige Weise gefeiert worden sei. Wir wollen nicht gerade unsere vaterländischen Festtage dazu gebrauchen, unsern Schülern den Gedanken einzuprägen, daß man seine Pflicht tun muß, auch wenn ein großer Erfolg errungen ist. Wir haben sonst Gelegenheit genug, den Pflichtbegriff tief in die Brust unserer Schüler zu senken.

Darum ist es auch durchaus notwendig, daß in Nachbaranstalten und besonders in den Anstalten desselben Ortes diese Schulfeiern gemeinsam angesetzt werden, wie es ja durch Verfügungen während des Krieges angeordnet ist. Ob es dabei das Rechte war, die Entscheidung darüber den Landräten oder in Stadtkreisen den Oberbürgermeistern zu überlassen, erscheint mir zweifelhaft. Bisweilen haben da doch Stadt und Land verschiedene Behandlung erfahren. An königlichen Anstalten ist dadurch auch insofern etwas Neues geschaffen, als Oberbürgermeister das Recht bekamen, in den

Betrieb der Schulen einzugreifen, zu denen sie sonst in keinem amtlichen Verhältnis standen. Es dürfte sich empfehlen, durch die zuständigen stellvertretenden Generalkommandos bestimmen zu lassen, wann der Unterricht infolge eines kriegerischen Ereignisses ausfallen soll; umsomehr empfiehlt sich dieser Weg, weil die Generalkommandos am besten entscheiden können, ob einem Siege eine solche Bedeutung zukommt, daß darum der Unterricht ausfällt. Noch besser wäre es allerdings, wenn diese Weisung von allerhöchster Stelle ausginge, ebenso wie nach den neusten Bestimmungen dort die Entscheidung darüber liegt, wann die Glocken geläutet werden sollen.

Ist bei diesen durch den Krieg veranlaßten Festen die Art der Feier gegeben, so ist das nicht ohne weiteres der Fall bei den regelmäßigen Schulfesten, bei Kaisers Geburtstag und Sedan. Über die Sedanfeier fehlt mir aus meiner Lehrerzeit die Erfahrung, da ich nur in Provinzen gewesen bin, die am 2. September Ferien hatten, der Schlacht bei Sedan infolgedessen nur kurz nach Beginn der Schule gedacht werden konnte. Aber aus meiner Jugendzeit erinnere ich mich der Sedanfeiern noch sehr wohl und habe vor allem den Eindruck, daß sie ganz so wie Kaisers Geburtstag gefeiert wurden. Ich nehme an, daß das noch so sein wird. Was ich also über eine Neugestaltung der Kaiserfeier sagen möchte, das gilt in gleicher Weise auch für die Sedanfeiern.

Ich habe den Eindruck gewonnen, daß diese Feiern des frischen Lebens und neuer Formen entbehren; ich habe in allen Anstalten, an denen ich als Schüler und als Lehrer war, immer dieselbe Art der Feier gefunden, von Ende der siebziger Jahre an bis jetzt, in drei Provinzen, an sieben verschiedenen Anstalten. Immer war die Form folgende: Chorlieder und Deklamationen wechseln, selten spielt ein Schülerorchester, zum Schluß kommt die große Festrede, die mit einem Hoch endet, und das allgemeine Lied.

Ich habe mich immer wieder gefragt, ob sich da nicht einmal Neues bringen ließe, und habe es auch versucht, wo mir eine Entscheidung über die Feier zustand. Unsere Chorlieder müssen bleiben; es ist tiefe deutsche Art, das, was man im Herzen empfindet, in ein Lied hinausklingen zu lassen. Aber dies Lied muß dann auch möglichst die Stimmung des Volkes treffen. Darum sollten statt der oft noch gewählten schwierigen Chorwerke mit vielstimmigem Tonsatz mehr Volkslieder gewählt werden. Was in ein altes deutsches Volkslied, und wäre es so bekannt wie: Ich hatt' einen Kameraden, noch alles hineingelegt werden kann, das habe ich an dem Chor an meiner Schule gesehen. Das zur Feier versammelte Publikum ist nicht so einheitlich zusammengesetzt, wie etwa ein kunstverständiges Publikum, das in ein Konzert geht; darum bringt es nicht allgemeines Verständnis den schweren Chorwerken entgegen, es bleibt kalt dabei; wenn es aber ein alt bekanntes Lied meisterhaft vom gesamten Chor mit seinen hellen Knabenstimmen und schon oft so tiefen Männerstimmen unserer Primaner vorgetragen hört, dann fühlt es mit, vor allem es folgt der Stimmung, die in der Feier angeschlagen werden soll. Man möge auch ruhig einmal das Publikum ein Vaterlandslied mitsingen lassen; das erfrischt, gibt neue Aufmerkasmkeit, besonders bei unseren kleineren Schülern, denen das „nur Zuhörenmüssen" leicht langweilig wird. Wird aber ein

größeres, allgemein nicht bekanntes Lied gesungen, dann sollte man allen Festteilnehmern einen gedruckten Text in die Hand geben, damit die, die von der Musik weniger haben, wenigstens die Worte verstehen.

Wie steht es mit den Deklamationen? Haben sie wirklich immer den Erfolg, die Wirkung, die man erwarten sollte, wenn man an all die Mühe denkt, die der einstudierende Lehrer und der lernende Schüler aufgewendet hat. Ich habe überall das Gegenteil erfahren; gerade die schönsten Gedichte sind oft unverstanden geblieben trotz vorzüglichen Vortrags. Es gibt nämlich ein ganz untrügliches Merkzeichen dafür, ob ein Gedicht „einschlägt" oder nicht: das ist das Verhalten des Publikums und besonders der jüngeren Schüler (aber dieser nicht allein, denn dieselbe Beobachtung kann man auch in der Kirche anstellen!) Wie ist nämlich der gewöhnliche Verlauf: ein neuer Schüler tritt auf; die Köpfe richten sich auf, alles blickt gespannt auf den Vortragenden, im Saale ist völlige Ruhe. Allmählich ändert sich aber oft (nicht immer) das Bild. Man hört ein Scharren mit den Füßen, dort stecken zwei Schüler die Köpfe zusammen, viele fühlen plötzlich Hustenreiz, andere, und das sind wieder nicht wenige, müssen mit einem Male sehr intensiv die Nase putzen, die Augen gehen in der Aula umher und suchen etwas Interessantes, etwa die schöne Uniform des Klassenlehrers, die schöne Blumendekoration. Man hat in vielen Schulen dem dadurch geglaubt abhelfen zu können, daß man Lehrer unter die Schüler verteilte, um für Ordnung und Ruhe sorgen zu lassen. Weit gefehlt, es hilft nichts. Denn der Grund liegt einzig und allein an dem Gedichte, und wenn es das allerschönste wäre und wenn es noch vollkommener vorgetragen würde. Oft ergibt sich nämlich ein ganz anderes Bild: von Anfang bis zu Ende ein gespanntes Aufmerken, kein Laut macht sich bemerkbar, daß man fast nicht glauben möchte, daß das dieselben Schüler sind, die noch kurz vorher der strengste Blick des Lehrers nicht zur Ruhe weisen konnte. Der Grund liegt nur an dem Inhalt des Gedichtes. Enthält das Gedicht eine fortlaufende Erzählung, so paßt das Publikum auf (genau wie in der Kirche alles Husten und Scharren aufhört, wenn der Pfarrer anfängt eine Geschichte zu erzählen); malt das Gedicht aber eine Stimmung, so ist es unmöglich, die Schüler lange zu fesseln. Darum sollte man bei der Auswahl der Gedichte zuerst und vor allen Dingen Gedichte erzählenden Inhalts wählen. Zu Anfang kann man ein kurzes Stimmungsgedicht nehmen, um die rechte Stimmung zu schaffen; vielleicht dann noch einmal ein ebenso kurzes gegen Schluß, um zur Stimmung der Rede überzuleiten. Sonst aber nur Erzählung.

Ist es denn aber nötig, immer Gedichte und nur Gedichte vortragen zu lassen? Oft sind mit gutem Erfolg Szenen aus Dramen aufgesagt. Aber auch dann muß es wirklich ein Stück Drama d. h. Handlung sein, was sich vor den Augen abspielt, ein packender Bericht oder ein Geschehnis selbst. Es darf unter keinen Umständen schwer verständlich sein. Wir geben uns da oft Täuschungen hin. Wir suchen Stücke aus, die uns gut gefallen wegen ihres tiefen Gedankeninhalts, wegen ihrer wundervollen Sprache; da uns diese Stücke gewöhnlich gut bekannt sind, sei es durch häufiges Lesen oder infolge wiederholter Behandlung in der Klasse, haben wir ganz die Vorstellung davon

verloren, wie sie beim ersten Lesen und nun gar beim einmaligen Hören wirken, da kann man oft die Gedanken nicht ausreifen lassen, ein nicht ganz genau verstandenes Wort kann den ganzen Sinn zerstören, und sofort ist die Wirkung vorbei. Man wähle darum nur Stellen, die an das Nachdenken keine zu großen Anforderungen stellen, denn wir dürfen nie vergessen, daß die Feier in erster Linie für unsere Schüler ist und daß von diesen Schülern die Mehrzahl noch Kinder sind. Auch hier ist das Verhalten der Zuhörer wieder ein guter Gradmesser, ob man recht gewählt hat; zuerst wird die Spannung, wenn mehrere Schüler vortreten, ganz besonders groß sein; sowie aber dies Neue seinen Reiz verloren hat, wird unfehlbar die oben geschilderte Unruhe eintreten, wenn nicht das für die Zuhörer Passende gewählt ist.

Um einmal etwas Neues zu versuchen, habe ich einmal bei einer Kaiserfeier — es war in Gegenwart von Exzellenz von Eichhorn, unserm Armeeführer im Osten — überhaupt kein Gedicht aufsagen lassen, sondern von den Obersekundanern die ganze Hermanschlacht von Kleist aufführen lassen. Ich muß aber offen gestehen, daß der Erfolg doch nicht so groß war, wie ich gehofft hatte; das liegt aber zum großen Teil daran, daß dies Stück doch manche Stellen hat, die nicht ohne weiteres verständlich oder die unserm Empfinden fremd sind. Ich werde später den Versuch wiederholen, und bin überzeugt, dann mit einem Stück, etwa von Wildenbruch, größeren Erfolg zu haben. Wo eine Schule über eine kleine Bühne verfügt, die etwa auf dem Chorplatz aufgebaut werden kann, und wo gar Kostüme zur Verfügung stehen, da sollte man es öfter wagen, die Kaiserfeiern durch eine Aufführung zu beleben, ihr einen neuen Geist einzuhauchen.

Noch einen andern Weg bin ich bei der letzten Kaiserfeier gegangen. Auch diesmal hatte ich auf jedes Gedicht verzichtet und habe nach eigenem Urteil und dem der Herren des Kollegiums guten Erfolg gehabt. Ich ließ von größeren Schülern die verschiedenen Kundgebungen unseres Kaisers zu Beginn und im Verlauf des Krieges aufsagen; zuerst die Ansprache des Kaisers am 31. 7. 1914, zuletzt den „Aufruf an das Deutsche Volk“ nach Ablehnung des Friedensangebotes, im ganzen 9 Deklamationen; an passenden Stellen ein kräftiges Vaterlands- oder Volkslied vom Chor gesungen. Die Art, wie die Schüler aufsagten, war z. T. wundervoll; vor allem, man merkte wohl bei allen, daß sie mit ganz anderer Anteilnahme sprachen als sonst bei Gedichten; es war manchmal so, als ob der Vortragende sich ganz in seine Rolle eingelebt hätte und nun die Worte des Deutschen Kaisers mit einer Begeisterung vortrug, als wenn er die Worte soeben in dem Augenblick der vaterländischen Begeisterung neu schüfe.

Bisher ist bei unsern Feiern, so viel mir bekannt geworden, die Prosa überhaupt nicht verwandt worden. Ein Vortragsabend im letzten Winter hat mir aber gezeigt, daß sich auch Prosastücke sehr gut eignen. Unsere Gegenwart hat so unendlich viel schönes geschaffen nicht nur in Versen, sondern auch in Prosa, daß sicher von da aus ein neuer Geist in unsere Feiern kommen könnte. Packende Schlachtschilderungen, Abschnitte aus der z. T. für unsere Jugend ganz prachtvoll geeigneten Kriegsliteratur, ja selbst Anekdotenhaftes dürfte

oft große Wirkung haben; man sollte selbst das Humoristische nicht unter allen Umständen vermeiden; warum sollen unsere Kleinen nicht einmal bei einer Feier auch herzlich lachen, das würde eine wundervolle Auffrischung geben. Denn die Anstrengung, die von unsern Schülern verlangt wird, wenn sie eine bis anderthalb Stunden nur zuhören sollen, ist wahrlich nicht gering; können sie aber zwischendurch einmal herzlich lachen, dann folgen sie dankbar weiter den andern Darbietungen. Wie stark bei unsern Schülern manchmal das Verlangen ist, sich durch ein befreiendes Lachen Erleichterung zu verschaffen, erfuhr ich einmal, als ein Schüler stecken blieb; während uns Alten das Herz mit klopfte vor Angst, lachten die Kleinen laut los; das war nicht Roheit, nicht Schadenfreude, das war nichts als ein Ventil, durch das sich die zu lang geforderte Spannung Erlösung verschaffte.

Wieder ein anderer Versuch, Neues zu bringen, war es, was ich bei einer früheren Feier erfuhr; mehrere Schüler sprachen, nicht sangen! im Chor. Das wirkte gewaltig. Besonders eindrucksvoll war es, als bei dem Körnerschen Gedicht „Männer und Buben" der Kehrreim zuerst von einem, dann von 2, darauf von 3 usw. Schülern gesagt wurde; dadurch bekam dieser Kehrreim etwas unendlich Wuchtiges, immer Gewaltigeres.

Die Frage, wieviel Schüler aufsagen sollen, entscheidet sich nach der Länge der Feier, die im allgemeinen nicht viel über eine Stunde hinausgehen sollte. Es ist gewiß ein schöner Grundsatz, daß aus jeder Klasse ein Schüler aufsagen soll; die Klassengenossen werden ihrem Mitschüler besondere Aufmerksamkeit schenken, besonders wenn der Vortragende etwa so ausgewählt worden war, daß zunächst die ganze Klasse das Gedicht lernen mußte und dann der Beste genommen wurde. Wenn wir aber an unsere großen Schulen mit 15 bis 18 Klassen denken, dann wird es des Guten doch zu viel, wenn nun so viele Schüler auftreten sollen.

Als letzten Hauptteil bringt das Programm immer die große Festrede. Selbstverständlich muß bei einer Kaiser Geburtstagsfeier auch ein Lehrer zu Wort kommen, um das Kaiserhoch auszubringen. Worüber soll der Festredner sprechen. Eine alte Gewohnheit—fast hätte ich gesagt: ein alter Zopf — veranlaßt den Redner als Fachgelehrten, irgendein wissenschaftliches Thema zu behandeln, dann gegen Schluß mit einem salto mortale, auf dessen Unauffälligkeit der Redner besondere Sorgfalt gelegt hat, die Hörer plötzlich mit der Aufforderung zu überraschen, sich zu erheben und dem Kaiser Treue zu geloben.

Die ganze Schulfeier sollte doch ein Kunstwerk sein, dessen Aufbau nicht ohne besondere Mühe erfolgen sollte. Ein Kunstwerk muß vor allen Dingen einheitlich sein, wenn es wirken soll. So muß durch unsere Feier auch ein einheitlicher Gedanke, eine einheitliche Stimmung hindurchgehen; es muß ein Leitgedanke sich vom ersten Lied bis zum Hoch hindurch ziehen. Haben unsere Festreden aber nicht allzu oft gegen dies elementare Kunstgesetz gefehlt, indem sie auf die einmal angeschlagene Stimmung nicht eingingen, sondern mit dem wissenschaftlichen Thema zum Schluß plötzlich einen ganz neuen Gedanken brachten, der nur unter schweren Geburtswehen am Ende in das

Hauptthema überleitete? Darum sollte man endlich einmal diesen Fachreden ein Ende machen; unsere vaterländischen Feiern sind nicht die Gelegenheit, wo der Fachgelehrte seine Wissenschaft anbringen kann. Das Thema der Festrede sei einzig und allein ein vaterländischer Gedanke, handle von nichts anderm als von dem, was den Festtag veranlaßt hat. Nun wendet man aber ein, dann müsse man sich doch immer wiederholen, wenn jedes Jahr einmal und bei Sedanfeiern sogar zweimal eine rein patriotische Rede gehalten werden sollte; da würde man ja nachher nichts Neues mehr zu sagen. Nun, Neues braucht es auch nicht immer zu sein, Neues brachte ja auch die „Fachrede" nicht immer; es genügt, wenn es nur schön gesagt ist und aus einem warmen Herzen kommt. Aber die Hauptsache ist doch, daß gar nicht von demselben Redner verlangt wird, daß er zweimal im Jahre eine patriotische Rede hält. Jeder Lehrer kommt in seiner ganzen Amtstätigkeit nur ganz wenige Male an die Reihe, und das wäre doch ein Armutszeugnis, wenn man nicht diese wenigen Male in seinem Leben eine warmherzige vaterländische Rede halten könnte. Was sollen denn da unsere Pfarrer sagen, die doch zu jedem kirchlichen und vaterländischen Feste Predigten halten müssen; die können doch auch nicht sagen, diesmal halte ich keine Weihnachtspredigt, sondern spreche — wie in den Zeiten des Rationalismus — über den Nutzen der Stallfütterung und komme dann mit einem kühnen Übergang zum Schluß auf die Weihnachtsgeschichte im Stall zu Bethlehem.

Die Schwierigkeit wird aber noch geringer, wenn man noch etwas anderes beachtet. Muß denn eine Festrede unter allen Umständen mindestens eine halbe Stunde lang sein? Eine Viertelstunde tut es auch völlig, und ist es wirklich eine gedankenreiche Rede, dann darf sie sogar noch viel kürzer sein. Es ist viel schöner, wenn der Zuhörer bedauert, daß es schon zu Ende geht, als wenn er sich seit 20 Minuten nach dem Kaiserhoch sehnt! Man denke doch immer daran, daß die Zuhörer ihren Teil redlich geleistet haben, wenn sie $^3/_4$ bis eine Stunde den Liedern und Schülervorträgen gefolgt sind; die meisten sind dann nicht mehr imstande, noch eine volle halbe Stunde denselben Redner sprechen — oder gar vorlesen — zu hören. Mit diesen langen Reden reden wir unsere Gäste aus der Aula. Ich glaube, daß viele Väter so denken, wie mir ganz offen einer sagte, als ich ihn zu einem Vortragsabend einlud: Wird denn auch geredet? Als ich es verneinte, meinte er, dann käme er gern! So wird die ganze Feier höchstens eine Stunde dauern, gerade die rechte Zeit, um dauernd Aufmerksamkeit erzielen zu können.

Eins muß aber unbedingt von diesen Reden, die nun wirklich Festreden sind, verlangt werden: sie müssen frei vorgtragen werden. Bei den wissenschaftlichen Reden hat man immer eingewendet, ein freier Vortrag verbiete sich bei der Schwierigkeit des Stoffes von selbst — daß es bei einiger Mühe doch ginge, auch einen wissenchaftlichen Vortrag frei zu halten, weiß ich aus Erfahrung. Man sollte doch von einem Fachgelehrten verlangen können, daß er eine Frage seines Spezialgebietes so beherrscht, daß er sie frei vortragen kann, so wie er doch auch in der Klasse frei vorträgt, (wenn er nur gut vorbereitet ist!) Sollte er es sich aber angesichts des andersartigen Publikums gar

nicht zutrauen frei zu sprechen, so sollte er wenigstens nur nach einem Zettel mit Stichworten reden. Ich habe aber nie begriffen, warum man von einem Oberlehrer nicht das verlangen sollte, was doch jeder junge Theologe gleich bei seiner ersten Predigt tun muß: Frei sprechen. Die Wirkung ist jedenfalls ganz anders! Der Eindruck viel besser; ich habe Schüler sogar sagen hören: Wir müssen frei vortragen, und der Lehrer liest alles ab!

Die Reformationsfeier habe ich sogar ohne jede Rede begehen lassen. Als Thema für die Gesamtfeier hatte ich gewählt: Luther und die Deutschen und dann in fünf Teilen (Luther und der deutsche Glaube — die deutsche Sprache — das deutsche Haus — das deutsche Kirchenlied — die deutsche Gegenwart) von Schülern Abschnitte aus Luthers Werken vortragen lassen. (Das als Weihnachtsfestspiel für Kinder gedachte Lutherlied: „Vom Himmel hoch, da komm ich her", wurde von mehreren Quintanern aufgeführt, wobei eine Wickelpuppe als Jesuskind und eine richtige Krippe mit Heu und Stroh mitwirkte; der kräftige, plötzlich einsetzende Beifall zeigte, daß das Stück seine Wirkung nicht verfehlt hatte und daß ein fröhliches Lachen durchaus nicht die sonst vorherrschende ernste Stimmung beeinträchtigte.) Da nun aber in der ganzen Feier außer den Chorliedern und einigen Mnsikstücken nur Prosatexte geboten waren, aus denen Luthers Bedeutung genügend hervortrat, konnte von einer Rede Abstand genommen werden, um so mehr, als ja kein Hoch ausgebracht zu werden brauchte. Wie mir von vielen Seiten versichert wurde, war die Feier sehr eindrucksvoll; niemand hatte die Gedichte vermißt, in denen über Luther gesprochen wird, auch niemand hatte die Festrede entbehrt.

Eine besondere Schwierigkeit haben unsere Schulfeiern deswegen, weil das Publikum nicht einheitlich ist: Kinder von 10 Jahren, Jünglinge mit der ganzen „Fülle des Wissens" eines Primaners und Eltern, oft aus einfacheren Kreisen stammend. Für wen soll man da reden? Redet man kindlich für die Kleinen, so gehen die Großen leer aus, redet man für die Großen, so langweilen sich die Kleinen und stören. Um diesem Übelstande zu entgehen, ist darum früher einmal an einer unserer größten Schulen auf meinen Vorschlag der Versuch gemacht, zwei Feiern zu veranstalten, die beide gleich gewertet wurden, nicht als Hauptfeier und Nebenfeier angesehen wurden. Zuerst versammelten sich die Unterklassen; diese Feier konnte nun einen durchaus dem kindlichen Verständnis angmessenen Charakter bekommen. Ich hatte die Festrede übernommen und erzählte den Kleinen in ganz kindlicher Weise von unserm Kaiser. Wie mir abends in später Stunde beim Festessen ein älterer Kollege gestand, habe die Feier einen sehr guten Eindruck hinterlassen. Für viele Schulen wird sich dieser Ausweg auch vielleicht deswegen empfehlen, weil sie bei der großen Zahl der Schüler nicht alle Schüler, geschweige noch Gäste in der Aula fassen können. Das scheint mir aber zu einer rechten Kaiser-Gebutrstagfeier zu gehören, daß auch die Angehörigen eingeladen werden und zwar so dringend, daß sie auch wirklich kommen. Und schließlich möchte ich als Gäste unserer Feiern auch immer die Gattinnen unserer Kollegen sehen;

eigentlich müßten sie es für eine selbstverständliche Pflicht halten, der Kaiserfeier der Schule beizuwohnen, an der ihr Mann wirkt.

Die Eltern unserer Schüler — und damit wende ich mich zu andern Schulfeiern — sollten viel öfter Gelegenheiten bekommen, die Schule zu besuchen, die sich die Ausbildung ihrer Söhne zum Ziel gesetzt hat. Man sollte die Eltern nicht nur dann in der Schule sehen, wenn der Sohn einen Strafzettel bekommen hat oder wenn seine Versetzung in Frage steht. Man müßte ihnen viel öfter zeigen, welcher Geist in der Schule herrscht. Das beste dazu sind die Elternabende. Diese sollen durch Lied und Deklamationen den Charakter von Feiern bekommen; dann sind sie aber auch der geeignetste Ort, wo die aus der Kaiserfeier verbannten wissenschaftlichen Reden vorgetragen werden können.

Ohne eine Feier und zwar in Gegenwart der Eltern sollte man nie die Abiturienten entlassen. Es ist doch jedesmal ein wichtiger Abschnitt erreicht; die Schule hat wieder mal ein Werk vollendet, das nun hinausgehen soll in die Welt, um zu zeigen, ob es ein gutes Werk geworden ist. So werden die Abiturienten-Entlassungsfeiern gewissermaßen zu einem Höhepunkt im Schulleben, zu einem freudig und doch wehmütigen Ereignis; daran sollte man die ganze Schule teilnehmen lassen und durch Wort und Lied den Scheidenden die letzten Stunden in der alten Schule zu einer eindrucksvollen Weihestunde gestalten.

Außer diesen öffentlichen Feiern gibt es noch viele, die nur in dem engeren Kreise der Schüler abgehalten werden. Man sollte die Gelegenheit dazu nicht unbenutzt vorübergehen lassen. Unsere Schulen sind heute leider nicht mehr das, was sie in alten Zeiten viel mehr waren: Stätten gemeinsamen Erlebens unserer Jugend. Einen Zusammenhalt unter den Schülern gibt es kaum noch, wenigstens nicht in den größeren Städten. Ich denke immer noch mit Freuden an ein altes Gymnasiun im Norden unseres Vaterlandes, wo fast jeder Schüler den andern kannte, wo sich auf der Straße Sextaner und Primaner mit dem landesüblichen: „Moin“ (=Morgen!) grüßten. Man frage heute einmal nach, ob sich die Schüler benachbarter Klassen überhaupt dem Namen nach noch kennen; oft werden sie sich nicht einmal mehr dem Gesicht nach kennen. Selbst Schüler derselben Klassen wissen oft von ihren Mitschülern nicht mehr als Namen und Klassenplatz. Ist die Schule vorüber, geht jeder seiner Wege und kümmert sich um die andern nicht mehr. Darum sollte man die Gelegenheiten nicht unbenutzt vorüberziehen lassen, die Schüler zu besonderen Veranstaltungen und zu gemeinsamem Erleben häufiger in der Aula zu versammeln, damit so wenigstens in etwa ein Band geschlungen werde zwischen den Schülern derselben Anstalt, damit so der alte schöne Begriff des „Kompennälers“ wieder zu Ehren komme und sich die alten Schüler derselben Anstalt, wenn sie sich im späteren Leben treffen, an gemeinsame Feiern erinnern können, wenn sie auch durch alle Klassen zwischen Sexta und Prima getrennt waren

Diesem Zwecke können viele Schulereignisse dienstbar gemacht werden. Zu Beginn und zum Schluß der Tertiale oder Quartale werden die Schüler in der Aula versammelt; es macht keinen guten Eindruck, wenn vor oder

nach mehrwöchiger gemeinsamer Arbeit die Schule sich sammelt oder auflöst, ohne daß zusammenfassend auf das Gemeinsame aller Arbeit hingewiesen wurde. Irgendeinen Gedanken wird der Direktor doch immer für seine Schüler haben, entweder um ihnen den Übergang aus der Ungebundenheit der Ferien in die arbeitsreiche Zeit der Schule zu erleichtern oder um sie zu rechtem Gebrauch der freien Zeit anzuregen, auch ein Lied wird immer bereit sein müssen, um die Stimmung der Schüler wiederzugeben.

Fröhliches und Trauriges soll gemeinsam getragen werden. Ist ein Schüler gestorben, dann muß die ganze Schule zu einer Trauerandacht versammelt werden. Jetzt im Kriege habe ich jedesmal die Schüler auch zu einer Trauerandacht zusammenkommen lassen, wenn einer unserer jungen Helden, der die Schule verlassen hatte, um dem Vaterlande zu dienen, den Heldentod gestorben war; ich habe dem jungen Krieger dann nach einer kurzen Ansprache das Wort ins Grab nachgerufen, mit dem ich bei Kriegsbeginn die ersten Kriegsfreiwilligen entlassen habe: Niemand hat größere Liebe denn die, daß er sein Leben läßt für seine Freunde. Auch diese Feiern bekamen durch unsere Volkslieder: Es ist ein Schnitter, der heißt Tod oder Es geht bei gedämpfter Trommelklang, u. a. noch etwas besonders Weihevolles.

Wer erst einmal zu der Ansicht gekommen ist, daß die Schulfeiern auch einen bedeutenden erzieherischen Wert haben, der wird nie in Verlegenheit kommen, wenn er nach einer Gelegenheit zu solchen Feiern sucht und vor allen Dingen, er wird die infolge dieser Feiern ausgefallenen Unterichtsstunden nicht für verlorene Stunden halten.

Saarbrücken. Meinardus.

Mehr Anerkennung! Mehr Entschiedenheit!

(Zur Zensurfrage.)

Nach der Dienstordnung gibt es fünf Prädikate. Und auf den Zeugnisformularen steht auch ganz treuherzig „Abstufung (Reihenfolge) der Prädikate: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = genügend, 4 = mangelhaft, 5 = nicht genügend." Das ist jedoch nur die graue Theorie. Denn der berühmte goldene Baum des Lebens hat nur drei Äste getrieben, die aus sich freilich wieder eine Unzahl von Zweigen und Zweiglein hervorgebracht haben. Hat sich doch aus den drei Zensuren, die die Wirklichkeit allein kennt (gut, genügend, mangelhaft) eine unübersehbare Menge von Zwischenprädikaten entwickelt. Diese an sich schon wenig erfreuliche Tatsache wird noch unerfreulicher dadurch, daß man schon einem uneingeschränkten „Genügend" nicht gerade häufig begegnet. Das, man kann sagen, nur gelegentliche Auftauchen dieser Zensur in den Zeugnissen macht den Eindruck, als ob ihrer Niederschrift ein schwerer Seelenkampf voranzugehen pflegt: „Seine Lücken hat der Schlingel ja. Aber —— na, wir wollen es einmal bei der Drei bewenden lassen!" Noch viel seltener, ein Wundertier sozusagen ist ein glattes „Gut".

Geben wir nicht viel aus der Hand, wenn wir aus der Stufenleiter der

Prädikate die oberste und die unterste Sprosse ganz ausbrechen und den Abstand zwischen der nunmehr obersten und der mittleren viel größer machen als den zwischen dieser und der nunmehr untersten? Gewiß! gute Schüler sind seltener als schlechte. Aber aus dieser Tatsache allein erklärt es sich nicht, daß die „Zwei" selten, die „Eins" so gut wie gar nicht vorkommt. Um diese Erscheinung zu erklären, müssen wir vielmehr jene Neigung des Lehrers in Betracht ziehen, die klar und unverhüllt in der Äußerung einer Lehrerin zutage tritt: „Für drei Tadelstriche gibts einen Tadel im Klassenbuch, für sechs Lobstriche ein Lob." Wir neigen eben viel mehr zum Tadeln und Kritteln als zum Loben und Anerkennen. Vornehmlich dieses rein subjektive Element ist es, das die guten Prädikate in schier unerreichbare Höhe rückt. Wir dürfen uns aber nicht eine Anerkennung nur schweren Herzens abringen, mit einem Tadel dagegen immer sogleich bei der Hand sein wie jener Lehrer, der eine überraschend gute Antwort mit „na, meinetwegen" zu quittieren pflegt, über jede falsche Antwort aber außer sich gerät.

Denn die Atmosphäre ganzer Anstalten wird durch ein solches Verhalten geradezu vergiftet. Auch die strebsamen Schüler werden durch das beharrliche Geizen mit Lob, durch die Verschwendung des Tadels niedergedrückt, gelähmt und schließlich dickfellig. Es ist ja eine sehr schöne Sache um den Lohn, der in dem Bewußtsein treuer Pflichterfüllung besteht. Aber wir sollten doch an Knaben und Jünglinge nicht Zumutungen stellen, an denen nicht selten selbst der Eifer Erwachsener erlahmt. Vielmehr ist es doch so, daß der Schüler geradezu einen Anspruch darauf hat, daß seine guten Leistungen ausdrücklich anerkannt werden. Und dieses Recht auf Lob und Anerkennung sollte jedenfalls schwerer wiegen als die vielleicht mit unserm Beruf zusammenhängende Neigung, zu kritisieren, die die Beurteilung der Leistungen in nahezu willkürlicher Weise beeinflußt. Manche denken ja freilich wie jene Lehrerin, die das „Mangelhaft", das sie einem Schüler gegeben hatte, also begründete: „Eigentlich hat er III—IV verdient. Da wir aber ganze Prädikate geben sollen, so hätte ich ihm wohl auch III geben können. Ich habe aber die IV genommen um ihn anzuspornen." Als die Mutter des Schülers mir von dieser seltsamen Psychologie erzählte, fiel mir die Hermannshöhle ein. Dort haben sich ja neben den Glühlämpchen kleine Moose entwickelt aus Keimen, die vielleicht lange, lange Zeit im Todesschlafe gelegen haben, nun aber zum Leben erwacht sind unter der Einwirkung des bißchen Licht und Wärme. Vielleicht erweckt mehr Licht und Wärme beim Beurteilen seiner Arbeit auch in manchem Schüler den schlummernden Keim des Interesses an der Schule und ihren Forderungen.

Das jetzt, man kann gewiß nicht sagen: allgemeine, muß aber sagen: viel zu oft geübte Verfahren ruiniert ganze Klassen, ganze Schulen, Gleichgültigkeit, Dickfelligkeit und Widerhaarigkeit greifen um sich. Und dann ist des Klagens kein Ende über das schlechte Schülermaterial.

„Ihr laßt den Armen schuldig werden.
Dann überlaßt ihr ihn der Pein."

Aber auch diese Schuld rächt sich auf Erden. Denn der Lehrer selbst wird schließlich verärgert und verdrossen und schleppt seine Berufspflichten wie ein Sklave seine Ketten.

In unserem eigenen Interesse ist es also und wird zur Erhaltung unserer Berufsfreudigkeit dienen, wenn wir uns mit dem „freudigen Geiste" des Psalmisten auch beim Zensieren rüsten. Freilich nicht erst in dem Augenblick, wo die Zensur für das Zeugnis gegeben werden soll. Vielmehr muß dieser Geist immer in uns lebendig, tätig und kräftig sein. Dann werden wir auch Kleinigkeiten als Kleinigkeiten ansehen und nicht durch ihre Überschätzung im Laufe der Wochen ein Material sammeln, das selbst bei größter Freudigkeit am Ende des Semesters keine Grundlage für eine gute Zensur abgeben kann. Aber nur zu oft werden auch in den schriftlichen Arbeiten selbst die leichtesten Fehler als ganze gewertet. Ja, mir ist eine Anstalt bekannt, an der selbst dem Quintaner bereits die Interpunktionsfehler in deutschen Arbeiten als ganze Fehler angerechnet werden. Unter solchen Umständen wäre es gewiß ein Wunder, wenn ein Schüler im Zeugnis einmal eine „Eins" erhielte, zumal dieses Prädikat nach der Meinung der meisten ein lückenloses Wissen voraussetzt.

Aber kann man wirklich von einem Schüler in irgendeinem Fache lückenloses Wissen verlangen? Wer von uns Lehrern besitzt denn ein solches? Müssen wir uns nicht vielmehr manchmal recht elementarer Sachen wieder vergewissern? Laufen uns nicht zuweilen auch Irrtümer unter, auf die wir vielleicht gar von einem Schüler aufmerksam gemacht werden? Ja, ein Universitätsprofessor erklärte einst im Kolleg den erstaunt aufhorchenden Studenten, daß der Beiname des jüngeren Scipio „Aemilianus" sich daraus erkläre, daß er, ein geborener Kornelier, von einem Aemilier adoptiert worden sei. Und so fest saß dieser Irrtum bei dem gelehrten Herrn, daß er einem Studenten, der ihn später darauf aufmerksam machte, den Beweis für seine Ansicht aus einem Buche liefern wollte. Erst als dieses wider ihn zeugte „fiel es von seinen Augen wie Schuppen". Ja, selbst in wissenschaftlichen Büchern begegnen uns allerlei Fehler. Und besonders in der Literatur des historischen Hilfsbuches vererben sich zahlreiche durch Alter geheiligte traditionelle Irrtümer nicht nur von einer Auflage auf die andere, sondern oft auch von einem Hilfsbuch auf das andere. Und da verlangen wir von einem Jungen restlose Beherrschung des Stoffes? Freilich handelt es sich bei dem Schüler um ein ziemlich scharf und in jedem einzelnen Fach auch ziemlich eng begrenztes Gebiet. Aber wir wollen nicht allzu sehr auf die Kleinheit eines solchen Gebietes hinabsehen. Viel wenig macht auch hier ein Viel. Denn seit der Beseitigung des guten alten Grundsatzes „multum, non multa!" hat sich der Schüler mit einem Dutzend Fächer zu plagen, während von uns jeder nur in einigen wenigen Fächern zu Hause zu sein braucht. Nimmt man dazu noch die Verschiedenheit zwischen der Fassungskraft eines Jungen und der eines Erwachsenen, so muß man, um billig zu bleiben, doch zugeben, daß absolute Lückenlosigkeit nicht wohl conditio sine qua non für die „Eins" sein kann. Vielmehr wird man schon einem Schüler, dessen Einzelleistungen im Laufe des Viertel- oder Halbjahrs regelmäßig gut waren, einen Anspruch auf das erste Prädikat

einräumen müssen. Zudem kommt es ja nicht allein auf das bloße Wissen an, sondern auch auf das Verständnis. Von gutem Verständnis und Nachdenken zeugende Antworten aber können gar nicht hoch genug bewertet werden und müßten viel mehr, als vielfach geschieht, bei der Zensierung ins Gewicht fallen. Ein Schüler aber, der neben meist guten Einzelleistungen einige nur genügende aufzuweisen hat, hat unbedingt noch einen Anspruch auf das Prädikat „Gut".

Etwas oder, wie die Dinge heute liegen, viel größere Freigebigkeit mit anerkennenden und lobenden Prädikaten wird nicht nur die mit ihnen bedachten Schüler beglücken und zu weiterem Fleiß und reger Beteiligung anreizen. Vielmehr wird es auch die anderen Schüler anspornen, wenn sie sehen, daß gute Prädikate nicht unerreichbar sind. Die schönste Folge aber wird die sein, daß frisches, frohes Leben seinen Einzug hält und in wohltuender Weise auf den Lehrer selbst zurückwirkt.

Andrerseits ist es aber auch billig und gerecht, auch bei den schlechten Schülern abzustufen. Der Einwand „nun, etwas wird er ja doch wohl können" ist gegen eine Fünf nicht stichhaltig. Vielmehr kann ein Schüler, der sich beharrlich seine „Vier" holt, schließlich nur mit dem Gesamtprädikat „Fünf" richtig charakterisiert werden. Diese Verwendung der schlechtesten Zensur ergibt sich als logisches Gegenstück zu der Verwendung der „Eins".

Erwecken wir also die „Eins" und die „Fünf", die bisher in der Dienstanweisung ein blutloses Scheindasein gefristet haben, zu wirklichem Leben! Sie werden uns das dadurch danken, daß sie eine Reihe angenehmster Wirkungen auslösen werden.

Zu diesen gehört vor allem noch, daß die zahllosen Zwischenprädikate, weil überflüssig, von selbst verschwinden werden. Die Mutter dieser ist oft nur die Unentschiedenheit. Ein „im Ganzen genügend" hat ja gewiß den Vorzug einer schwer anzugreifenden Stellung. Die schwierige Aufgabe „wasch' mir den Pelz, aber mach' mich nicht naß!" ist hier wirklich gelöst. Ein Provinzialschulrat drückte sich noch anders aus. Er meinte, diese Zensur gleiche einem Schnitt Bier, sie sei wie dieser ein Kompromiß zwischen Geiz und Lust. Verschwinden nun diese Kompromißprädikate, so werden die Zeugnisse ein viel klareres Bild geben. Die oft sehr schwierigen und langwierigen Versetzungskonferenzen werden sich etwas angenehmer gestalten, weil man nicht mehr über so und so viele eingeschränkte Dreien und Vieren lange Erwägungen anzustellen und zu hören braucht, um herauszubekommen, was für Dreien und Vieren das nun eigentlich sind.

Berlin-Pankow. Hans Haefcke.

Die Ausdrucksfähigkeit der Studierenden.

Was haben Leistungen der Studierenden mit der Monatsschrift für höhere Schulen zu tun? Liegen sie nicht jenseits der Fragen, die hier behandelt werden? Gibt es im eignen Hause nicht so viel zu tun, beschäftigt die Schule die Sorge für die Schüler nicht so reichlich, daß man, was die Stu-

dierenden angeht, gern von dieser Stelle fernhält? Darauf kann man mit ja antworten in den Fällen, in denen es sich um Leistungen handelt, für die die Universität allein verantwortlich ist. Wenn es sich aber um Leistungen und Leistungsfähigkeit von Studierenden handelt, die auf die Schule zurückweisen, wird diese begierig die Ohren spitzen und auf die Urteile hören, die zugleich Urteile ihrer Tätigkeit sind und Richtlinien für ihre Arbeit geben. Was könnte dem Lehrer erwünschter sein als die Kunde davon, wie der Same aufgeht, den er gesäet? Wer hörte nicht gern von seinen ehemaligen Schülern, bis zu welchem Grade ihnen die Schule förderlich gewesen ist, was sie wünschen, was sie vermissen? Wenn uns gar ein akademischer Lehrer seine Erfahrungen mit den Leistungen der Studierenden auf einem Gebiete mitteilt, auf dem die höhere Schule vorarbeitet, so wird diese ihm freudig und dankbar zuhören. Eine solche außerordentlich wertvolle und fruchtbringende Veröffentlichung verdanken wir dem ordentlichen Professor für Geschichte an der Universität Greifswald Ernst Bernheim. Es handelt sich um einen Vortrag, den der Gelehrte schon im Oktober 1911 in der Gesellschaft für Hochschulpädagogik in München gehalten hat. Der Titel, der sicher in jedem Lehrer des Deutschen — und hoffentlich in sehr vielen anderen auch — den Wunsch nach Bekanntschaft erweckt, lautet: „Die ungenügende Audsdrucksfähigkeit der Studierenden". Er ist zusammen mit einem früher in derselben Gesellschaft gehaltenen im Drucke erschienen.[1]) Die köstliche Gabe verdient den uneingeschränkten Dank der Schule. Herzerfreuend ist schon an sich die Auffassung von dem Berufe des Universitätslehrers, die aus der Schrift spricht, wie überhaupt die Gründung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik, in der die Rede gehalten wurde, alle, denen das geistige Wohl der Jugend am Herzen liegt, mit der höchsten Befriedigung und beglückender Hoffnung erfüllen muß. Ist der Gelehrte immer Hochschulpädagoge gewesen? Wir (d. h. die der Gesellschaft für Hochschulpädagogik angehören), sagt Bernheim, — sind der Überzeugung, daß überall, wo es sich um Übermittlung von Wissen und Können handelt, pädagogische Besinnung und Betätigung erforderlich ist, auch auf der akademischen Schule. Wir wollen nicht nur vom hohen Katheder über die Köpfe unserer Hörer hinsprechen, sondern auch beachten, wie es in diesen Köpfen aussieht, wie sie das Gehörte aufzunehmen und wiederzugeben wissen". Erwecken diese goldenen Worte überall Erinnerung an genossenes Glück oder hie und da an Sehnsucht und Wünsche? Wohl den Studierenden, in deren Lehrern sich der Gelehrte so mit dem Pädagogen vereinigt.

Was der herrlichen Schrift im besonderen das Gepräge gibt, ist, daß es sich hier nicht um — wohl auch sonst gehörte — Klagen handelt, sondern um Tatsachenmaterial und um Gründe der Erscheinung. Die Hälfte des 47 Seiten umfassenden Vortrags ist mit Belegen für die „ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden" ausgefüllt, die jedem, der deutsche Aufsätze durchzusehen

[1]) Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. — Das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten. Zwei Vorträge von Ernst Bernhein. Leipzig 1912. Ernst Wiegandt. 1,50 M.

hat, hochwillkommen sein müssen. Da finden sich Beispiele für den falschen Gebrauch von Wörtern, Wortarten, Wendungen, selbst für Verstöße gegen die Syntax. Besonders verweilt der Verfasser auf dem Gebiete, auf dem am meisten gesündigt wird, der Unklarheit der Begriffe. Ich gehe, so nahe die Versuchung liegt, auf die lichtvolle Gruppierung nicht ein. Jeder Lehrer des Deutschen — soll ich sagen jeder deutsche Lehrer? — muß die Schrift lesen und ausnutzen. Der Verfasser behandelt die stilistische Seite im engeren Sinne — und das mit vollem Recht. Die Sorge für begriffliche Klarheit, logische Richtigkeit, Erkenntnis der Zusammenhänge ist die oberste. Durch Verquickung dieser Grundfragen mit den rein stilistischen wird der Sache nicht gedient. Bis zu einem gewissen Grade dürfte die Überschätzung des schönen Stils" ein Grund mit sein für das Übel, das es zu bekämpfen gilt, „wie denn die nach dieser Seite begabten Schüler nicht immer die besten Aufsätze schreiben. Was Bernheim vom Übersetzen verlangt, — daß man „mangelnde Klarheit nicht durch glatte Umschreibungen verdecken läßt", gilt für jede Art von Ausarbeitung und Aufsatz. Es kommt stets darauf an, „nicht ein äußerlich stilgerecht scheinendes Deutsch zu liefern, sondern in erster Linie begrifflich korrekt" zu schreiben. Deshalb erhöht dieses Absehen von der ästhetischen Seite und die nachdrückliche Betonung der logischen den Wert der Schrift. Ebenso wie auf das Tatsachenmaterial muß ich es mir versagen, auf die Gründe, die Bernheim für die Erscheinung angibt, einzugehen. Es ist zunächst meine Aufgabe, auf den Schatz aufmerksam zu machen, den die Schule dem Hochschulpädagogen Bernheim verdankt. Das Übel ist unbestreitbar, das Tatsachemnaterial ist nicht zu widerlegen. An den Beteiligten ist es, den Gründen nachzudenken und Stellung zu denen zu nehmen, aus denen Bernheim die Erscheinung herleitet. Da wird es ja nach der persönlichen Erfahrung und Ansicht Meinungsverschiedenheiten geben. Einig aber — ich kann es mir nicht anders denken — werden alle Lehrer des Deutschen in dem Gefühle des Dankes dafür sein, daß eine der wichtigsten, wenn nicht die wichtigste Frage ihrer Berufsarbeit auf Grund eines so reichen Tatsachenmaterials behandelt ist. Bernheim spricht von möglichen Einreden und Vorwürfen gegen seine Kritik. Ich sehe die Möglichkeit nicht ein. Wem könnten die mitgeteilten Tatsachen „unbequem" sein? Wenn bequem das ist, „was einer Sache dient", so ist das Gegenteil der Fall, so findet der Vortrag anstatt Einrede Beifall, anstatt Vorwurf Dank. Es liegt mir sehr am Herzen, diesen Dank auszusprechen und den Amtsgenossen, die die Schrift nicht kennen, die Freude zu verschaffen, die mir die Bekanntschaft mit ihr bereitet hat. Ich kenne keine Veröffentlichung eines Hochschulprofessors, die so unmittelbar in die Arbeit der Schule eingreift und dem deutschen Unterrichte in weitestem Umfange so wertvolle Dienste leistet wie dieser Vortrag des gelehrten Hochschulpädagogen.

Kassel. E. H. Zergiebel.

Schulstaub und deutscher Unterricht. [1])

Das Thema „Schulstaub und deutscher Unterricht" mag Ihnen seltsam geklungen haben und eine Rechtfertigung und Erklärung Ihnen wünschenswert erscheinen. Es hat seinen Ausgangspunkt und seinen Ursprung von dem Gedanken genommen, den man bisher immer noch nicht genügend gewürdigt und betont hat, daß das Deutsche in der Schule eine ganz eigenartige Stellung unter den Lehrfächern einnimmt. Ja in gewissem Sinne ist es überhaupt gar kein Lehrfach wie die übrigen Fächer; denn das Meiste und Beste bringt für diesen Unterricht der Schüler schon mit in die Schule, während die anderen Fächer ihren Stoff mehr oder weniger weit und mehr oder weniger gewaltsam herbeiholen müssen; auch Kraft und Neigung für die anderen Lehrfächer muß erst geweckt werden; für das Deutsche hingegen ist die Kraft vorhanden, und die Teilnahme kann weit leichter erregt werden, weil Anhalts- und Ausgangspunkte nahen Weges daliegen. Das Deutsche ist ein Fach oder — sagen wir noch richtiger — das Fach des Erlebnisses, das Leben ausstrahlt und Leben empfängt, Leben einatmet und spendet auf Schritt und Tritt, den der Schüler in der Schule und außerhalb derselben tut. Dieses frische Leben sollte diesem Fache deshalb möglichst wenig verkümmert, es sollte nicht hineingezogen werden in das Gebiet der sogenannten toten Sprachen (und tot ist für den Anfänger in gewissem Sinne zunächst jede Fremdsprache, auch die neueren Sprachen); es sollte als Sprache des Lebens und Erlebnisses seine Kraft, seine Reinheit und seine Eigenart behalten — es sollte vom Schulstaub nicht berührt, verunziert oder gar verdeckt werden. Das ist der Gedanke, aus dem mein Thema entsprungen ist.

In einem gewissen Zusammenhang mit diesem Wert der deutschen Sprache steht, so sonderbar es klingt, die karge Zahl der Stunden, die ihm zugebilligt sind; die fremdsprachlichen, besonders die altsprachlichen, und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer stehen auf der Stufenleiter der Stunden obenan, dann folgen erst Deutsch, Geschichte und Erdkunde. Am preußischen Gymnasium drückt sich dieses Verhältnis also aus: alte Sprachen wöchentlich 104, alte und neue Fremdsprachen zusammen, einschließlich Englisch, 130 Stunden, Mathematik und Naturwissenschaften 52 Stunden, Deutsch 26, Geschichte 18, Geographie 9 Stunden; an den realen Anstalten verschiebt sich das Verhältnis zugunsten der drei letztgenannten Fächer; an den Oberrealschulen stehen 72 fremdsprachlichen Stunden 34 Deutsche, 19 Geschichte und 14 Erdkunde gegenüber.

Das Deutsche ist also recht stiefmütterlich behandelt. Dieser unbestreitbaren Tatsache gegenüber erheben diejenigen, welche die Unmöglichkeit der Vermehrung deutscher Stunden betonen, den Einwurf: „Gebt Euch zufrieden, jede Stunde in der Schule ist doch eine deutsche Stunde!" In gewisser Beziehung haben sie recht; mehr recht, als in dem Einwurf liegt. Denn nicht nur jede Stunde in der Schule ist eine deutsche Stunde! Jede

[1]) Aus dem Nachlaß von A. Matthias. Der Vortrag war für die vom 19.—21. April 1917 in Düsseldorf veranstalteten deutschkundlichen Ferienvorlesungen bestimmt. Krankheit verhinderte aber bereits den Verfasser, ihn zu halten.

Stunde, in welcher der Knabe in Haus und Familie verkehrt und seine Muttersprache gebraucht oder hört, ist eine deutsche Stunde. Auf keinem Fache der Schule liegt so wenig der Schulstaub, wie auf den übrigen Unterrichtsfächern; deshalb soll der Deutschlehrer den Vorteil, der sich von selber bietet, mit der vollen Kraft ausnutzen, die in der Sache liegt. Nicht als ob er sich nun zufrieden geben soll mit der kargen Stundenzahl. Nein, er soll diese Stundenzahl ausnutzen, er soll seinen Mann stehen und zeigen, was er leisten kann, so daß vor ihm die Schulbehörden sich beugen in der Überzeugung, daß in keiner Hand das Mehr an Zeit besser aufgehoben ist als in der Hand des Deutschlehrers, und daß sie sich dazu verstehen, ihm mehr zu geben. Jean Paul hat einmal gesagt: „Alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche auch richtiger die Sprach-Mutter hieße". Und diesen Ehren- und Wirkungsplatz wird das Deutsche immer mehr sich erobern, wenn es den Schulstaub, den die Lateinschule ihm angeheftet, von sich schüttelt und seine Kraft als Lebensfach gegenüber den andern Lehrfächern äußert. Der Germanistenverband ist ja gegründet, um unsere Muttersprache zu der Kraft und der Ehre zu bringen, die ihr in der Schule zukommen. Wie das durch Säuberung dieses Lehrfaches vom Schulstaube am besten geschieht, dazu möchte ich aus der reichen Fülle der Anregungen, die vorhanden sind, einige Fragen aufwerfen, deren Beantwortung zur Förderung des deutschen Unterrichts beitragen möge.

Zunächst sei der Grammatikunterricht einer Prüfung unterworfen. Es ist ja auf diesem Gebiete an vielen Stellen vieles besser geworden. Aber noch immer leidet er unter der Abhängigkeit von dem fremdsprachlichen, besonders dem lateinischen Unterricht oder unter einer Gleichgültigkeit, die als ein Erbe vergangener Zeiten, als ein Erbe der Gelehrtenschulen erscheint. Auch die schönsten amtlichen Weisungen predigen tauben Ohren, wenn sie mit Nachdruck den eigenartigen Wert der deutschen Stunden hervorheben. Sie sind auch heutzutage noch vielfach ein Abklatsch der fremdsprachlichen Stunden oder aber der Ausdruck einer Hilflosigkeit, welche die schrecklichste Langeweile erzeugt. Das sollte anders werden. Dieser Unterricht sollte sich eines eigenartigen Betriebes erfreuen; er sollte nicht fremde und nicht öde und leblose Pfade gehen, sondern die Wege lebenerweckender Heimatkunst. Wie kann das geschehen?

Die Lehrpläne (ich habe hier die preußischen im Sinne, die sich übrigens mit den Lehrplänen anderer Staaten, z. B. Bayerns, nahe berühren) setzen der Muttersprache in ihrem grammatischen Betriebe die Aufgabe, dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten, ihn auch noch später in Fällen des Zweifels zu leiten und ihm einen Einblick in die Eigenart und die Entwicklung seiner Muttersprache zu geben. Diese Unterweisung soll sich auf das Notwendige beschränken, sich immer an bestimmte und mustergültige Beispiele anlehnen und die grammatischen Kenntnisse früherer Stufen so wiederholen, daß Neues und Schwieriges sich in erweiternden Kreisen an früher erworbene Kenntnisse anknüpft und ein zusammenhängender Überblick gewonnen wird. Über allem steht der Grund-

satz, daß die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache zu verwerfen sei. Die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen sind knapp und weitherzig gefaßt. Sie entsprechen gleichsam Schubfächern oder Borten, die man nach Belieben und mit weitgehender Bewegungsfreiheit ausfüllen kann.

Und in dieser Freiheit, von allem Schulstaub fern, soll gearbeitet werden, so oder so, wie der einzelne seinen Weg für den besten hält. Nur einige Fragen seien hier aufgeworfen, nur einige Anregungen geboten.

Es ist ganz unmöglich das gesamte Gebiet der deutschen Grammatik in der Schule zu erledigen, unmöglich, auch nur die Hauptschwierigkeiten unserer Sprache so eingehend und erschöpfend zu behandeln, daß der Schüler, wenn er ins Leben tritt, auf jede Frage richtige Rede und Antwort zu stehen weiß, die das Leben an ihn stellt. Da eine erschöpfende Systematik ausgeschlossen ist, so tun wir gut, die Fragen, die das Leben uns stellt, die gewissermaßen von gängiger Bedeutung sind, in die Schule hineinkommen zu lassen, gleichsam Lebensgrammatik zu treiben. Das würde doch möglich sein, und einen der Wege, auf dem es geschehen kann, möchte ich nur andeuten.

Wie oft werden im Leben der Familie und der Gesellschaft Fragen nach der Sprachrichtigkeit aufgeworfen. Beispielsweise: Heißt's Wir Deutsche oder Wir Deutschen? Ist es richtiger zu sagen: Eine Summe von hundert Talern oder: von hundert Taler? Heißt es: „Das ist ein neues Blatt in seinem Lorbeerkranz" oder „in seinen Lorbeerkranz"? Darf man sagen: „Du bist auch nicht klüger als wie ich"? (Goethe sagt im Tasso: „Und daß er klüger ist als wie man denkt".) Ist es erlaubt zu sagen: „Das ist ganz was anders" oder ist allein richtig: „Das ist etwas ganz andres oder anderes"? (Goethe im Tasso: „Wenn ganz was Unerwartetes begegnet".)

Ich könnte eine Fülle von Fällen aufführen, wo das bewegte Sprechen des lebendigen Lebens, wenn die Schulbegriffe unbewußt vor der Natur zurücktreten, sich immer wieder auf Ausdrücken ertappt, die schul- und buchgemäß nicht sind. Eine Fülle von Fällen, wo zweierlei erlaubt oder angängig ist und wo wir der seltsamen Meinung entgegenzutreten haben, als könne nimmermehr zweierlei richtig sein, sondern nur einzig und allein eins. und wo wir auf dem glücklichen Standpunkt des Kellners angelangt sind, der in Paris gewesen war und alles Französische als Muster pries und anführte, weil es unter dem Schutze von vierzig Gelehrten stünde, die von der Regierung zu Sprachrichtern ernannt seien und die Tag und Nacht beisammen säßen, um neue Wörter zu machen und ihre Entscheide zu treffen. Wir sind glücklicherweise noch nicht so weit trotz Wustmann, der ausschließlich den Standpunkt der gesetzgebenden Grammatik vertrat, wir lassen den Regeln weiteren Spielraum, größere Freiheit, indem wir tiefer das Schaffen, Werden und Wesen der Sprache ergründen und von ihr Wustmannsche und andere Sprachorthodoxie fern halten, dagegen hineinblicken in die Sprache unseres Volkes, unserer Dichter und Denker und dort Gesetze oder besser noch Entscheidungen suchen, die dem Leben unserer Sprache heilsam sind und der Sprache des einzelnen Leben und Inhalt und mannigfaltige Formen bringen. Und wie können

wir nun in die Schule diese schulstaubfreie Behandlung unserer Muttersprache mehr als bisher hineinbringen?

Ich meine dadurch, daß wir das Deutsche in Beziehung zum Leben da draußen, zum Leben des Hauses in nahe Beziehung setzten. Wie oft werden in der Gesellschaft, wie oft im Kreise der Familie Fragen der Sprachrichtigkeit, wie ich sie angedeutet gabe, aufgeworfen! Weshalb rücken wir diese nicht in den Bereich der Schule, weshalb setzen wir nicht von Zeit zu Zeit ganze oder halbe Stunden an — Sprachrichtigkeitsstunden möchte ich sie nennen — und lassen uns von den Schülern Fälle heranbringen, die sie draußen gehört im Kreise der Ihrigen? Weshalb spornen wir sie nicht an, da draußen den Leuten, wie Luther es so kräftig ausgesprochen, „aufs Maul zu sehen, wie sie reden?" Öffnen wir ihnen dadurch nicht Augen und Ohren, daß sie durch das Äußere der Worte ins Innere der Sprachen sehen und hineinhorchen lernen? Die Augen und Ohren, die an papiernen Quellen so leicht verlesen werden, daß sie geradezu blöde und taub werden für die Quellen lebendigen, schulfreien Sprachlebens. Und nicht nur auf diese Sprachrichtigkeitssorgen des Hauses und der Gesellschaft sollen sie lauschen, auch auf „den gemeinen Mann auf dem Markt" sollen sie horchen, um auch hier lebendige Grammatik aus volkstümlicher Sprache, und Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten zu lernen. Das Sprichwort ist knapp formuliert, ist gemeinverständlich, wird von den Minderbegabten leicht aufgefaßt, es hat im Ausdruck etwas Auffallendes, wie eine Art scharfer Silhouette zeigt es sich, und es enthält schließlich neben der Ökonomie der Lebenserfahrung eine Art grammatischer Ökonomie, die in kurzen Beispielen und nicht in langen Regeln möglichst scharf und schlagend, kurz und bündig sich in den Dienst der grammatischen Belehrung stellt. Das Eigenartige haftet ja besser im Gedächtnis als das Allgemeine, Schale und Geistlose, weil es Gedankenfrische und Aufnahmefähigkeit weckt, weil dabei die schaffende Tätigkeit der Phantasie der grübelnden Tätigkeit des Verstandes vorauseilt und weil jene dem Kunsttriebe schöpferischen Sprachgeistes näher liegt, den das Jugendliche und Anschauliche mehr liebt als alternde und verblassende Systematik. Ich nenne für diese Art des Grammatikbetriebes Jacob Grimm als Gewährsmann. Sein Wunsch war es, daß die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern nicht durch trockne Systematik gestört werde und daß wir „nicht mehr eine herrliche Anstalt der Natur verkennen, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen läßt." Die deutsche Sprache ist, wie er sich schön ausdrückt, „gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis (sie ist, wie er sagt, allen bekannt und allen ein Geheimnis), welches sich der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt". Wir lenken die Jugend am besten nicht durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister, wir lassen sie vielmehr unter Umständen dem „gemeinen Bauer zuhören, der vor 600 Jahren schon Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt" und sie als Sprich-

wort oder als volkstümliche Wendung niedergelegt hat im Sprachschatze, der das Erbe unserer Väter bildet.

Und wie mir das Volksmäßige aus dem Sprichwort entgegentönt, so mag aus gebildeten Kreisen und aus Dichtermund uns die Sentenz grammatisches Leben bringen, die mit ihrer sich leicht einprägenden Melodie die Möglichkeit rascher Aneignung bietet und Zustimmung, Zuneigung und Empfänglichkeit in uns erweckt und als ein Stück Gemeinbesitz in unseren Schulen Leben gewinnt.

Und neben den lebenspendenden Kräften des Sprichworts und der Sentenzen, zu denen auch volkstümliche Wendungen und geflügelte Worte sich gelegentlich gesellen mögen, soll auch der Dialekt, die Mundart grammatische Anregung bieten. Das Nichtachten, das Übersehen und das Herabsehen auf die Sprache, die der Schüler zu Hause spricht und hört, ist schädlich, weil sie tötet, was Lebenswert enthält. Der Lehrer, welcher in richtiger Weise und Auswahl bei Gelegenheiten, wo sie günstig und lehrhaft sind, die Mundart mit in den Bereich seines Unterrichts zieht und ins richtige Licht setzt, vermählt und vermittelt den Gedanken- und Wörterkreis des lebendigen Sprachbetriebes mit dem Gedanken- und Wörterkreis der Schule. Manchmal werden wir hier sogar erfahren, daß die niedrige Form der Mundart sich als die geschichtlich bessere ausweist. So sagt in Leipzig der gemeine Mann statt entzwei inzwê. Das erscheint dem Gebildeten lächerlich. Solches Lachen ist aber unbegründet, wenn wir den Schülern sagen, daß entzwei eben entstanden ist aus in zwei d. h. in zwei Teile (in two, en deux) und daß entzwei eine sinnlose Entstellung ist.

Ebenso gehts beispielsweise mit dem volksmäßigen nu statt nun. Schriftlich sieht nu ungewöhnlich aus, geschichtlich ist es das Richtige. Die alte Sprache kannte nur nu, und der Wachtmeister in Wallensteins Lager hält sich an diese, wenn er sagt

> Nu, nu, verlangt ihr sonst nichts mehr?
> Das ließ sich unter dem Wams da finden.

Ebenso gehts mit jetz oder jetze und altertümlich jetzo, die das geschichtlich Richtigere als jetzt sind und den Vorzug haben, nicht mit dem häßlichen Klange des tzt befrachtet zu sein. Auch die volksmäßigen Formen der Kasus gehören hierher. Wenn der Rheinländer der Kaffee kocht oder der Nagel auf der Kopf trifft, so klingt das lächerlich, nimmt aber geschichtlichen Ernst an, wenn wir erfahren, daß Walter von der Vogelweide diesen rheinischen Akkusativ bereits gebraucht hat.

Wir sollen das Hochdeutsch also nicht in einen Gegensatz zur Volkssprache setzen und diese verächtlich machen, sondern man muß es dem Schüler aus dieser schulstaubfreien herauswachsen lassen; das Hochdeutsch mag als veredelte und verfeinerte Gestalt angesehen werden, gleichsam als Sonntagskleid neben Werkeltagsgewand.

Und neben der Mundart mögen wir die Fachsprachen zur Belebung der Wortbildungs- und Bedeutungslehre heranziehen; z. B. die Pennälersprache, die reichhaltige Anregung bietet und noch lange nicht genug durchforscht

und schulfähig gemacht ist; ebenso wie die Soldaten- und Seemannssprache und das z. T. geheimnisvolle Gebiet der Eigennamen. Es ist doch des Fleißes der Schule wert, zu wissen, was der Name, den man selbst führt, der Name des Ortes, in dem man wohnt, des Flusses, den man sieht, eigentlich bedeutet. Es ist ja vieles noch geheimnisvoll, vieles aber schon aufgehellt. Weshalb nicht teilnehmen an diesem lebensvollen Forschungsgebiete?

Es ist aber nicht nötig, das systematisch zu treiben, sondern so, daß wir das Leben da draußen gleichsam in die Schule hineinrufen. Wir stellen physikalische, chemische, biologische Übungen an, wir machen botanische, erdkundliche und landeskundliche Exkursionen. Weshalb regen wir die Schüler nicht an, deutschsprachliche Ausflüge anzustellen, Eigentümlichkeiten, die sie bemerken, zu sammeln und Aufklärungsstunden zu erbitten, wo sie aus dem Born der Sprache Erquickung schöpfen hier und dort, auf diesem oder jenem Gebiete deutschsprachlicher Heimatkunst?

Ich komme zu einem anderen Teile des deutschen Unterrichts, zu dem schriftlichen Gedankenausdruck, dem deutschen Aufsatz, den Stilübungen. Haben wir es auch hier mit Schulstaub zu tun? Bekanntlich haben die modernen Reformbewegungen die Pflege des schriftlichen Gedankenausdrucks einer vernichtenden Kritik unterworfen. In Schrift und Rede hat man den Aufsatzbetrieb als eine Pflege der Schundliteratur bezeichnet. Die Bücher von Jensen und Lamszus haben viele Lehrer geradezu geblendet, weil man glänzende Erfolge einer neuen Methode darin gesehen hat, einer Methode, die geeignet sei, den Betrieb des deutschen Unterrichts von Schulstaub gründlich zu reinigen. Diese Reformer wollen den Schülern von unten auf die Themen vollkommen frei geben, und frei geben wollen sie den Stil lebendigen Erlebnisses, die Schüler sollen nur Erlebtes schreiben und zwar so, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Diese Reformer schießen ja weit über das Ziel hinaus; aber ihre Forderungen haben doch nicht wenig Berechtigtes. Es liegt tatsächlich etwas Beengendes, schroff Schulmeisterliches in der Art, wie wir den schriftlichen Gedankenausdruck pflegen.

Klassische Gewährsmänner mögen in dieser Frage zunächst das Wort haben.

Lessing sagt in seinen theologischen Streitschriften: „Jeder Mensch hat seinen eigenen Stil, so wie seine eigene Nase, und es ist weder artig noch christlich, einen ehrlichen Mann mit seiner Nase zum besten haben, wenn sie auch noch so sonderbar ist".

Der Philosoph Kuno Fischer, der unstreitig ein Meister des Stils war, gibt folgende Vorschrift: „In der schriftlichen Darstellung soll jeder Gedanke so einfach, schlicht und verständlich ausgeprägt werden, als ob es sich um eine Inschrift handelt; daher der schöne Stil etwas vom Lapidarstil behalten und haben soll: eben darin unterscheidet sich die schriftliche Rede von der mündlichen. Aus diesem Grunde kann und soll man nicht so schreiben, wie man spricht; die schriftliche Rede kann und soll so natürlich und naiv sein wie die mündliche; aber nicht improvisiert wie diese. Alles Geschwätzige ist in der schriftlichen Darstellung vom Übel".

Nun noch ein Wort Herders aus dem Reisejournal v. J. 1769 (Lebensbild 11, 222): „Alles lebendige Übung! Nur spät, und wenig aufschreiben! Aber was aufgeschrieben wird, sei das Lebendigste, Beste, und was am meisten der Ewigkeit würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil."

Ich ziehe meine Folgerungen: Wir lassen viel zu früh die Knaben schreiben, lehren das Auge lesen, was in toter Schrift daliegt. Wir sollten viel länger im Ohre lebendig widerklingen lassen, was naiv, natürlich, harmlos, urwüchsig ist, und nur Erlebnisse, welche die Stimme dem Ohre geboten, vorsichtig schreiben lassen; gereinigt von allem, was nach ungeordneter Schwatzhaftigkeit aussieht. Dann aber, wenn etwas Erlebtes niedergeschrieben ist, sollten wir nicht nach eigener Nase unbarmherzig korrigieren, damit wir nicht die Naivetät der Schülernase unartig und unchristlich verletzen. Mit anderen Worten: der Schulstaub der rücksichtslosen Korrektur sollte nicht die Natürlichkeit und Urwüchsigkeit des Schreibens verhindern. Es ist besser, daß einmal zuviel eigenes Leben in den Aufsätzen ist, als erzwungener sogenannter wohlgerundeter und tadelloser Stil.

Eigenes Leben, eigenes Erleben wohnt aber nicht in den Aufsätzen, die moralisierende Themen enthalten, wo keine moralischen Erlebnisse zugrunde liegen, wohnt nicht in den Aufsätzen philosophischer Art, wo die Schüler noch fern von den Toren jeglicher Philosophie sich befinden, wohnen auch nicht in den literarischen Themen, in denen der Schüler fremde Gedanken nachplappert, wo von eigenen Erlebnissen, ich meine eigenem Hineinleben, Hineinversenken in dieses oder jenes Dichterwerk ausgegangen werden sollte.

Dieser Weg zu eigenem Erlebnis muß bei literarischen, ethischen, philosophischen Themen noch mehr gefunden werden, und ebenso müssen eigene Erlebnisse aus des Schülers Umwelt aufgespürt werden, die den Schüler nach schriftlicher Aussprache drängen, weil sie im mündlichen Verkehr der Schule, der Familie, der Gesellschaft schon oft dem Schüler ins Ohr, in den Verstand und in das Herz geklungen sind. Wenn die Hamburger und Leipziger Reformer von Schundliteratur reden, so mögen wir dieses Wort anwenden auf alle die Sammlungen von deutschen Aufsatzthemen, die klägliche Surrogate wirklicher Erlebnisse bilden und von denen eine schon bis zum 114. Tausend gelangt ist. Diese Eselsbrücken sind deshalb so zahlreich, weil der deutsche Unterricht nicht so lebensvoll ist, daß er geradezu die Schüler drängt, das, was sie innerlich erlebt haben, zu eigener Lust und Freude auch zum Ausdruck zu bringen. Um diese eigenen Erlebnisse zu erzeugen, kann der Lehrer nicht genug Fragen hineinwerfen, nicht genug Probleme stellen, die der Schüler mit in Haus und Familie und in den Freundeskreis nimmt, um in einem von Schulstaub freien Debattieren und Ausdruck seines geistigen Lebens sich zu freuen. In freierem Ausdruck als bisher. Es muß deshalb dahin gearbeitet werden, daß auf diesen Unterricht nicht zu sehr der Meltau des amtlichen Mechanismus, des kleinlichen Regierens,

Nörgelns und Korrigierens fällt. Nörgelei ist eine echt deutsche Eigentümlichkeit; sie soll der Pflege deutschen Stils ferngehalten werden. Besonders wird es nötig sein, daß die Reifeprüfung mit zartester Rücksicht auf tüchtiges Sonderleben, wo immer dieses sich zeigt, von den Regierungskommissaren und von den Prüfenden gehandhabt wird. Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, daß hier nicht alles über einen offiziellen Kamm geschoren wird, daß selbständigem Leben entgegengekommen wird mit dem Vertrauen, das tüchtiger, ehrlicher Arbeit gebührt. Vorläufig — so lange die Aufsatzfabrikation so im Schwange ist, wie jetzt — ist diese Arbeit nicht ehrlich. Es ist Sache des Germanistenverbandes, auf diesem Gebiete seine bessernde Hand kräftig anzulegen, damit auch Schulstaub beseitigt wird, der recht übler Art ist. Am Schlusse des achtzehnten Jahrhunderts, in den Zeiten, da der Aufsatzbetrieb in seinen ersten Anfängen war, haben wir freiere Tätigkeit gehabt. Und die drei unter Verschluß einzureichenden Themata sind auch nicht immer Brauch gewesen. Erst dem Mißtrauen sind sie entsprungen. Es ist aber sehr die Frage, ob dieses Mißtrauen Ewigkeitswert besitzt! Jedenfalls ist es der Mühe wert, solche Fragen ernster Prüfung zu unterwerfen. Schulstaub wird auch durch solche Prüfung entfernt.

Ich könnte noch manches anführen, was hierher gehört; möchte aber für die Behandlung der deutschen Literatur noch einige Punkte erwähnen. Denn auch hier liegt Schulstaub, wo er nicht sein sollte.

Zunächst das deutsche Lesebuch: Ist die Art, wie es eingerichtet ist, so, wie man es wünschen sollte? Systematik schon in den untersten Klassen. Einteilung in Poesie und Prosa; die Poesie in Lyrik, Epik, Didaktik, Dramatik oder aber in Sage, Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaftliches oder wie sonst Einteilungen sind. Lädt das ein zu naivem und unmittelbarem Genuß? Wie anders war das beim Lesebuch in unserer Jugendzeit, dem Wackernagelschen! J. N. G. d. H. „im Namen Gottes des Höchsten" stand über jedem der drei Teile und dann das Motto:

> Das Schöne stammet her vom Schonen; es ist zart,
> Und will behandelt sein wie Blumen edler Art.
> Wie Blumen vor dem Frost und rauher Stürme Drohen
> Will es geschonet sein, verschont von allem Rohen.

Und dann folgten im bunten Wechsel z. B. im 1. Teil: Das Hirtenbüblein von den Brüdern Grimm, Der Vogel am Fenster von Hey, Des Vogels Freude von Deinhardstein, die sonderbare Mauer von Christoph Schmidt, Knabe und Hündchen von Hey, Rätsel um Rästel nach dem Wunderhorn usw., wie in einem schönen Garten, dessen Bild dem Herausgeber bei seinen Zielen vorgeschwebt. „Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferganges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist,

und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns umrauschen — so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine kleine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle wieder zurecht zu finden". So das alte Lesebuch. Und das heutige: entweder ein Kind systematischer Poetik oder eine Dienerin sämtlicher Unterrichtsfächer, eine Art von zoologisch-botanisch-anthropologisch-historisch-geographischem Raritätenkabinett.

Und statt des früheren Lesebuchs bescheidenen Umfangs, das man genau kennen lernen und liebgewinnen konnte, jetzt ein Lesebuch von 7 bis 8 Bänden, die eine intime Beziehung zum einzelnen nicht zulassen.

Und dem Lesebuch folgen die Schulausgaben, die unserer ganzen Literaturkenntnis ein schulmäßiges, systematisches Gepräge aufdrücken und die bei den Schülern und beim Hause den Eindruck erwecken, als habe Uhland seinen Ernst von Schwaben und Ludwig den Baier für Tertia, Schiller seinen Tell für Untersekunda gedichtet. Von diesen Schulausgaben sollten wir den Schulstaub gründlich beseitigen. Weshalb nicht — und in neuerer Zeit dringen ja diese Ausgaben immer mehr vor — Ausgaben bevorzugen, denen man das Schulmäßige gar nicht mehr ansieht, Ausgaben, die der Schule gelten, weil sie von Haus, Familie und dem Volke gelesen werden.

Und dann immer weiter. Wir dürfen an unsern Dichterwerken nicht soviel schulmeistern und dadurch die Freude an den edelsten Dichtungen verderben. Wir dürfen nicht soviel kommentieren, erklären, zerfasern, zersetzen und als unleidliche Schuldschnüffler, Textgründlinge und Aufbauarchitekten auftreten oder die Dichtungen mit allen Qualen der Formalstufen behaften. Auch sollen wir uns hüten vor Verfrühung edler Lektüre, vor Überfütterung mit Poesie, vor ihrer verstandesmäßigen und pedantischen Behandlung und vor zwangsweise betriebenem Auswendiglernen zarter Dichtungen, deren Schmelz bewahrt bleiben soll. Auch in der Wahl der Lesestoffe sollen wir, je weiter nach oben, nicht zu engherzig sein. Unser junges Geschlecht hört daheim und draußen viel von unserer neueren, modernen Literatur. Wir sollen uns hier freundschaftlich zur Jugend halten und nicht schulmeisterlich verbieten und warnen. Überhaupt ist auf keinem anderen Gebiete so das Schulmäßige abzustreifen wie auf diesem. Mögen wir die deutsche Prosa recht kräftig in die geistige Gymnastik der Schule ziehen und schwierige klassische Dichterwerke — im übrigen sollen wir recht dahin wirken, die Schüler zur häuslichen Lektüre anzuregen, indem wir Probleme und Fragen hineinwerfen in die jungen Köpfe, die im Hause ihre Wirksamkeit ausüben mögen. Denn das werden wir uns doch klar machen müssen: das Gebiet der deutschen Literatur ist so umfassend, fast grenzenlos, daß wir darauf verzichten müssen, es in der Schule zu durchwandern. Das ist im gewissen Sinne ein Glück; diese Literatur muß in die häuslichen Kreise hineingetragen werden, die Winterabende und Sonntage werden dienen müssen

zur Lektüre: dann wird diese vom behaglichen Lampenlicht und sonntäglicher Stimmung geweiht und befreit vom Staube der Schule.

Das Schöne stammet her vom Schonen; es ist zart
Und will behandelt sein wie Blumen edler Art.

† Adolph Matthias.

Die Verbindung von Geschichte mit dem altsprachlichen Unterrichte in der Obersekunda des Gymnasiums.

Der Ministerialerlaß vom 2. September 1915 hat zwar noch keine endgültige Neuordnung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten herbeigeführt, wohl aber eine stärkere Kürzung des bisherigen Geschichtsstoffes vorgesehen, um dadurch die Behandlung der neueren Zeit und eine Einführung der Schüler in die schwebenden Fragen unseres staatlichen Lebens zu ermöglichen. Daß dabei der Unterricht in der alten Geschichte eine erhebliche Einbuße erleidet, ist eine unumgängliche Notwendigkeit; mag sie dem einen als betrübende Tatsache, dem andern, im Rahmen des gesamten Geschichtsunterrichtes betrachtet, als berechtigte Neuerung erscheinen. Daß sich in der griechischen und römischen Geschichte ebenso gut wie im Mittelalter eine noch schärfere Scheidung vom Wesentlichen und Unwesentlichen vernehmen läßt, als sie bis vor kurzem wohl geschah; daß große Abschnitte als historisch schwach beglaubigt angesehen werden müssen und darum aus dem Unterrichte ohne Schaden beseitigt werden können, wie z. B. die älteste römische Sagengeschichte, die sich immer noch in Lehrbüchern findet, ist allgemein anerkannt.

Finden wir uns daher grundsätzlich mit der Streichung oder Kürzung ab und beschränken wir uns mehr und mehr auf die Behandlung der Tatsachen aus der alten Geschichte, die gut beglaubigt in gerader Linie die Entwicklung der beiden für die Grundlage unserer Kultur wichtigsten Staaten darstellen, so kommt es nun darauf an, in der Behandlung der alten Geschichte die Methode zu verwenden, die uns nicht nur die inneren Zusammenhänge der geschichtlichen Tatsachen klar und lebendig erfassen läßt, sondern auch die alte Geschichte in ihrer Bedeutung für unser eigenes Land. Es müssen die mannigfachen Berührungspunkte und Verbindungsfäden zwischen der alten und der neuen Zeit aufgedeckt werden. Auch darf die alte Geschichte in der Erziehung des Schülers zum deutschen Staatsbürger nicht hinter der deutschen zurückbleiben. Daß gerade sie imstande ist, an der Erreichung dieses Zieles erfolgreich mitzuarbeiten, ist mehr als geheiligter Glaube von Altphilologen.

Wenn nun die Gegenwart zeigt, wie sehr es darauf ankommt, unter richtiger Verwertung und Einsetzung der zur Verfügung stehenden Mittel sämtliche Kräfte mobil zu machen, um dadurch das Höchste zu erreichen, so gilt das in ähnlicher Weise auch für die Behandlung der alten Geschichte. Eins der wichtigsten Mittel aber, die Erfolg versprechen, ist die Benutzung

geschichtlicher Quellen. In der deutschen Geschichte seit einiger Zeit mit großem Nutzten für den Unterricht verwandt, müssen sie in entsprechender Weise auch im Unterrichte der alten Geschichte benutzt werden. Eine solche Möglichkeit liegt auch bereits vor, insofern die Lambecksche Sammlung einige Quellenhefte aufweist und auch in den deutschen Schulausgaben von Ziehen ein Quellenbuch zur römischen Geschichte für die Hand des Schülers erschienen ist[1]).

Freilich gibt es trotz des anerkannten Wertes der Quellenlektüre leicht auch ein Zuviel darin, da nicht nur rein äußerlich die Gefahr vorliegt, mit der an sich schon recht knapp bemessenen Zeit in Widerstreit zu kommen, sondern auch leicht der sachliche Fehler begangen wird, die Quellen in einer mit dem Schulunterrichte nicht in Einklang zu bringenden Weise zu benutzen. Grundsätzlich soll der Geschichtslehrer sich darauf beschränken, Quellen nur zur Illustration seiner Darstellung zu verwenden, um dadurch ein lebendigeres Erfassen der Geschichte zu ermöglichen. Gelingt es ihm ferner, seinen Schülern einen Begriff davon zu machen, wie abhängig die Geschichtsdarstellung vom politischen Standpunkt und dem persönlichen Urteil des Geschichtsschreibers ist, und zu zeigen, wie die Geschichtsforschung zu ihren Ergebnissen gelangt, so ist genug erreicht. Für ein historisches Seminar ist schlechterdings kein Platz auf der Schule vorhanden.

So nützlich nun an sich eine solche maßvolle Quellenbenutzung für den Unterricht überhaupt ist, noch größer würde jedenfalls in der alten Geschichte der Nutzen sein, wenn hier an Stelle von deutschen Quellen, d. h. Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen, Originaltexte treten könnten; denn einer Übersetzung haftet immer etwas Unvollkommenes an, und gerade der Historiker weiß, daß er ohne das Original nicht auskommt. „Wir am Gymnasium wissen es zu schätzen, wie wertvoll für die Belebung des biblischen Unterrichtes schon die Verwertung des griechischen Originaltextes ist", sagt Rosin[2]) vom Religionsunterrichte, und ähnlich spricht sich Eickhoff über die altsprachlichen Fächer aus[3]): „Ich halte es für einen Vorzug der Gymnasien, daß sie unmittelbar einen Blick in die ungemein lehrreiche Geschichte von Hellas und Rom tun können". Sollte es nun nicht möglich sein, solche Originalquellen für den Unterricht in der alten Geschichte selbst heranzuziehen? Ich glaube in der Tat, daß sich hier durch die enge Verbindung der Geschichte und des altsprachlichen Unterrichtes in der Obersekunda ein Weg finden läßt; bitte aber um Entschuldigung, wenn ich zu den vielen Reformvorschlägen, die neuerdings für die deutsche Schule nach dem Kriege gemacht sind, noch einen neuen, wenn auch nicht gerade tief einschneidenden, hinzufüge. Ich beschränke mich dabei auf die römische Geschichte: einmal, weil diese ihren festen Platz

[1]) Hüter, Quellenbuch zur römischen Geschichte. 2 Bände. Je 1,20 M.

[2]) Hermann Rosin, Zur Reform des Religionsunterrichts an höheren Schulen. Lehrproben und Lehrgang. 1917. 1. Heft.

[3]) Herm. Eickhoff, Die Verstärkung des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe. Vergangenheit und Gegenwart. 1911. S. 260 ff.

in der Obersekunda behalten hat, während die griechische unter Umständen in die Untersekunda verschoben wird; dann aber auch, weil die römische Geschichte gegenüber ihrer griechischen Schwester stolzer ihr Haupt erhebt, für die deutsche Geschichte von unmittelbarer Bedeutung und für den werdenden Deutschen Staatsbürger in vieler Beziehung lehrreicher ist.

Um gleich medias in res zu kommen, schlage ich die Vereinigung des altsprachlichen Unterrichts (außer den für grammatische und stilistische Übungen angesetzten Stunden) mit der Geschichte in dem halben Jahre der Obersekunda vor, das für die Behandlung der römischen Geschichte vorbehalten ist. Dabei fällt die eigentliche Geschichtsdarstellung nach wie vor den für sie bestimmten Unterrichtsstunden zu, während die lateinischen und griechischen Stunden dazu benutzt werden, solche Stücke der antiken Literatur zu behandeln, die dem jeweiligen Gange und Stande des Geschichtsunterrichts entsprechen, so daß in den Geschichtsstunden auf sie zurückgegriffen werden kann. Indem in dieser Weise das in den griechischen und lateinischen Stunden Erarbeitete zur Illustration und Vertiefung in den Bereich des Geschichtsfaches gezogen wird, gestaltet sich das Verhältnis der fremden Sprachen zur Geschichte vom Standpunkte der Geschichte aus etwa so, daß jene Fächer die Lektüre von Geschichtsquellen als Inhalt haben, dieses dagegen die eigentliche Geschichtsdarstellung und die Einordnung der Quellen in dieselbe umfaßt.

Dafür, daß einer solchen Vereinigung nicht allzugroße Schwierigkeiten im Wege stehen, möchte ich noch folgende Punkte anführen.

1. Bereits jetzt ist in der Obersekunda eine natürliche, enge Verbindung zwischen dem Lehrstoff in der Geschichte und den altsprachlichen Fächern im Lehrplan vorgesehen, da hier Historiker und Epen zu behandeln, sind, deren Inhalt erfahrungsgemäß auch dem Interesse und Fassungsvermögen des Schülers entsprechen. Man braucht nur den bisher geltenden Kreis von Historikern zu erweitern — eine Forderung, die auch ohne Rücksicht auf den Geschichtsunterricht längst gestellt ist — und man besitzt ohne Einbuße für Latein und Griechisch das geeignete Quellenmaterial.

2. Die alten Sprachen brauchen dadurch keineswgs zum Sklavendienst herabgewürdigt zu werden, Der Philologe soll nicht auf seine Interpretation verzichten und das Wertvolle, was außer dem historischen Werte darin liegt, nicht ungehoben lassen. Nur, glaube ich, hat ein Geschichtsschreiber in erster Linie Anspruch darauf, als solcher genommen zu werden, und wenn in Zukunft diesem Umstande etwas mehr als bisher vielleicht geschah, Rücksicht getragen würde, wäre an der Methode des bisherigen Unterrichtes nicht allzuviel geändert, wohl aber für das Verständnis des klassischen Altertums viel gewonnen.

3. Es soll nicht verlangt werden, daß die ganze römische Geschichte in dieser Weise behandelt wird; dafür würden die sämtlichen altsprachlichen Stunden nicht einmal ausreichen. Hier ist in weiser Beschränkung eine richtige Auswahl der zu behandelnden Quellenstücke zu treffen; denn auch — oder vielmehr gerade am Wenigen, das gründlich verarbeitet wird, kann der

Schüler zu einem belebenden Erfassen geschichtlicher Dinge gelangen, und der Geschichtslehrer nimmt auch dies Wenige daher freudig in Kauf.

4. Um das bisherige Verhältnis der lateinischen und griechischen Stunden im großen und ganzen zu wahren, kann ohne Schwierigkeit eine entsprechende Auswahl aus lateinischen und griechischen Historikern gemacht werden.

4. Die Verbindung der drei Fakultäten Griechisch, Lateinisch, Geschichte ist nicht so selten, daß sich nicht an jeder Anstalt Lehrer finden ließen, in deren Hand diese drei Fächer zusammenliegen könnten. Die Konzentration selbst würde auch außerdem eher als Vorteil denn als Nachteil gelten können, da die Gefahr der Unterrichtszersplitterung in den oberen Klassen leicht vorhanden ist.

5. Erforderlich ist allerdings, daß außer der rechtzeitigen und zweckmäßigen Zusammenstellung des Lektüreplanes Mittel und Wege gefunden würden, um dem Schüler die erforderlichen Texte zu verschaffen. Findet aber ein solcher Vorschlag, wie ich ihn hier mache, Beifall, so läßt sich auch diese Schwierigkeit durch Zusammenstellung eines solchen Quellenlesebuchs beheben.

6. Was schließlich die im Lehrplan noch vorgesehene Lektüre der alten Dichter betrifft, so ist während der zweiten Hälfte der Obersekunda zu ihrer Behandlung noch entsptechende Zeit vorhanden.

Wenn wir sodann einmal auf den Nutzen sehen, der aus der dargelegten Verbindung für die Geschichte erwächst, so möchte ich außer dem eingangs Erwähnten noch auf folgende Punkte kurz hinweisen: Zunächst ist Zeit gewonnen für Dinge, die einer eingehenderen Besprechung bedürfen. Das ewige Hasten, was dem Geschichtsunterrichte auf dieser Stufe anhaftete, störte die rechte Freude am Unterrichte und hemmte den Erfolg. Nun aber ist doch die Möglichkeit gegeben, in die Tiefe zu gehen. Sodann können kulturgeschichtliche Betrachtungen, wie sie in den Lehrbüchern etwa nach den Jahren 260, 146, 31 v. Chr. G. gegeben wurden, an das anknüpfen, wovon sich die Schüler gegebenenfalls in den altsprachlichen Stunden einen Begriff verschafft haben. Zustände werden für sie lebensvoller. An den verschiedenen Historikern, die im Unterrichte begegnen, lernen die Schüler die Tatsache kennen, daß alle Geschichtsschreibung subjektiv ist. Besonders geeignet sind dafür solche, die wie z. B. Sallust und Cicero bei verschiedener politischer Richtung die gleichen geschichtlichen Fakta behandeln. Eine Unterweisung in der Benutzung von Quellen, mußte bisher in der Regel unterbleiben, da dem Geschichtslehrer in den Geschichtsstunden keine Zeit dafür zu Gebote stand. Hier im Lateinischen und Griechischen ist dagegen nicht nur eine solche Möglichkeit gegeben, sondern auch ein vorzügliches Material, an dem eine derartige Unterweisung vorgenommen werden kann. Dazu sind die Verhältnisse und Einrichtungen des staatlichen Lebens jener Zeit einfacher und durchsichtiger, die Geschichtsschreiber nicht zahlreich und ihr Wert für die Erforschung der alten Zeit durch die Jahrhunderte bewährt.

Warning.

II. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen.

1. **Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen** und Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen Berlin 1917. J. G. Cotta'sche Buchhandlung. 52 S. 0,80 M.
2. **Reinhardt, Karl,** Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. Berlin 1917. Weidmannsche Buchhandlung. 124 S. Geb. 2,80 M.

Die nächsten Jahre — Kriegs- wie Friedensjahre — werden uns noch manchen neuen Schul-Verbesserungsvorschlag bringen. Der Regen der Vorschläge für neue Schulsysteme, Lehrpläne und Methoden wird immer dichter werden und eine pädagogische Flut erzeugen, durch die den rechten Kurs zu steuern nicht leicht sein wird. Gut, daß ein Neues auf festem Schiff schon in den sicheren Hafen gebracht ist: „Die Ordnungen für die Vorbildung der Lehrer an den höheren Schulen". Die neue Form ist da, es gilt die Form mit lebendigem Inhalt zu füllen. Nach welchen Grundsätzen? Die Erläuterungen, die Geheimrat Dr. Karl Reinhardt zu den „Ordnungen" geschrieben hat, sagen es mit aller Deutlichkeit. „In der Gesinnung der höheren Lehrerschaft, ihrer Auffassung des Lehrerberufs, ihrer wissenschaftlichen Durchbildung, ihrer Art des Unterrichts, kurz in den Persönlichkeiten der Lehrer ruht die Wirkung, die die höheren Schulen auf die Bildung des kommenden Geschlechtes ausüben". „Lehrerpersönlichkeiten" zu bilden ist also der Zweck der neuen Ordnungen, ein Ziel, hochgesteckt, aus tiefer Kenntnis der Jugendseele geboren, aus freier, idealistischer Sinnesart geschöpft, ein freundlicher Leitstern, der die verschlungenen Pfade der vielen, starren Paragraphen klärend und wegweisend erleuchtet. „Die Heranbildung des Nachwuchses für das höhere Lehramt ist wichtiger als die Aufstellung neuer Lehrpläne und das Ausdenken neuer Schularten und Organisationsmöglichkeiten". Der oben zitierte Satz und dieser letzte aus Geheimrat Reinhardts Büchlein sind Grundsätze, die eine verheißungsvolle Einleitung bilden zu den beiden Ordnungen, deren erste die Prüfung für das Lehramt, deren zweite die praktische Ausbildung des Lehrernachwuchses regeln soll.

Die beiden Ordnungen haben schon ihre Geschichte. Vielseitige Kritiken der veröffentlichten Entwürfe, Begutachtungen und Mitarbeit von Männern der Wissenschaft, aus der Verwaltung und dem praktischen Schulleben sind der endgültigen Fassung vorausgegangen und sind nicht ohne erheblichen Einfluß geblieben, doch hat der Grundzug des Ganzen keine Änderung erfahren, — und das ist gut so.

Von den zur Zeit noch gültigen, alten Bestimmungen weichen die neuen Ordnungen in fünf Hauptpunkten grundsätzlich ab.

1. Die wissenschaftliche und die pädagogische Prüfung werden voneinander getrennt.
2. Seminar- und Probejahr sind gefallen. An ihre Stelle tritt eine geschlossene Vorbereitungszeit, an deren Ende eine praktisch-theoretische, pädagogische Prüfung das Ergebnis der Vorbereitungsjahre feststellt.
3. Die Prüfung auf der Universität in der sogenannten „allgemeinen Bildung" — abgesehen von der Philosophie — fällt weg.
4. Lehrbefähigungen für die erste und zweite Stufe gibt es nicht mehr, sondern nur Haupt- und Nebenfächer mit mancherlei Ausgleichsmöglichkeiten sind vorgesehen.
5. Das Mindestmaß der Studienzeit beträgt statt sechs Halbjahre deren acht.

Der Gesamtcharakter der beiden Ordnungen stellt sich als eine Erhöhung der wissenschaftlichen und pädagogischen Forderungen dar und damit auch als eine Erhöhung des Zeit- und Geldaufwandes für den Lehrernachwuchs. Bildungsverbesserung und Leistungserhöhung der Jugend und damit der Lehrerschaft sind führende Gedanken; sie finden ihre tiefe Rechtfertigung u. a. in der zwingenden Notwendigkeit, daß unser Volk im Weltwettstreit der Zukunft und zwar besonders in seinen führenden Schichten noch leistungsfähiger wird sein müssen, als es schon ist. Die neuen Ordnungen ruhen aber zugleich auf dem richtigen Grundgedanken, daß neben der Steigerung der Leistungsfähigkeit das Verständnis für die ernsten und hohen Aufgaben der allgemeinen Erziehung verbreitert und vertieft, der Eifer um diese gespornt, das Geschick sie zu lösen erhöht werden muß. Denn es wäre nicht zu verantworten, wenn zugunsten der Leistungssteigerung die besten, seelischen Kräfte der Jugend verständnisvollster Pflege entbehren müßten. Das Ideal unserer klassischen Zeit vom individuellen Vollmenschentum muß auch noch heute unser Ideal bleiben, und ihm wollen insbesondere die pädagogischen Forderungen der neuen Ordnungen dienen Die Maßstäbe für die Forderungen beider Ordnungen sind den Lebensnotwendigkeiten der Nation und der Besonderheit des jugendlichen Wesens entnommen. Es fehlt aber auch nicht ein weitherziges Verständnis und ein deutlich spürbares Wohlwollen für diejenigen, die die neuen Forderungen erfüllen sollen, für den Lehrernachwuchs.

Daß die wissenschaftliche und die pädagogische Prüfung von einander getrennt sind, und zwar durch einen Zeitraum von zwei Jahren, ist ein wahrer Segen. Die pädagogische Prüfung alten Stiles war in den meisten Fällen nach den übereinstimmenden Berichten vieler Kandidatengenerationen entweder unwürdiges Schauspiel oder ein Raub an der Zeit und Kraft der Prüflinge für ihre Fachvorbereitung. Außerdem, die pädagogisch-didaktische Theorie bringt erst dann den rechten Segen, wenn sie im eigenen Erleben und durch eigene Erfahrung in unserem Willen und Können lebendig wird. Darum ist die Probe auf Wissen und Können erst zu machen, wenn Theorie und Praxis sich vermählt haben. Der Einwand „noch eine Prüfung und zwar eine so

spätliegende" raube den jungen Männern Arbeitsfreudigkeit und zehre an ihren Nerven, erscheint mir unerheblich, ich denke besser von unseren jungen Männern. Im übrigen sind die Formen und Ausgleichsmöglichkeiten dieser Prüfung derart, daß der Prüfling einen Ausfall auf dem einen Gebiete durch einen Überschuß auf einem anderen ausgleichen kann. — Über den Gesamtcharakter der Ordnungen und der Reinhardtschen Erläuterungen wird nachher noch ein Wort zu sagen sein.

Aus der Ordnung für die wissenschaftliche Prüfung sind als besonders erfreulich die neuen Forderungen für die Philosophie hervorzuheben. Zeigen die näheren Bestimmungen auch, daß das philosophische Studium insbesondere auf die Aufgaben des späteren Berufs gerichtet sein sollen, so kann es trotz solcher Spezialisierung doch nicht ausbleiben, daß auch Verständnis für allgemeine philosophische Probleme gewonnen, eine gewisse synoptische Weltbetrachtung wieder verbreiteter wird, als das in den letzten Jahrzehnten der Fall war. In dieser Betrachtungsweise der Dinge liegt ein Gegengewicht gegen das Fachspezialistentum, das die allgemeinen Bildungszwecke und Erziehungsziele immer mehr zu verdunkeln droht. Es ist nötig, daß die Lehrerwelt wieder philosophischer wird, damit es auch die Jugend werde.

Über einzelne Fachforderungen hier zu berichten, würde zu weit führen, eine erste Besprechung kann nur das Allgemeine im Auge haben. Gewissermaßen als Warnungstafel wird den angehenden Studenten die Bestimmung entgegengehalten: „Unzweckmäßigkeit des Studiums schließt von der Prüfung aus". Ein harter Satz, aber ein notwendiger, der hoffentlich vor manchem Irrweg bewahrt. Daß aber andererseits kein enges Fach- und „Für die Prüfung"-arbeiten das Richtige ist, beweisen die Erläuterungen Reinhardts. Da heißt es Seite 30 „Wenn der junge Studierende sein Studium so betriebe, daß er sich überall ängstlich an die Prüfungsordnung und die in den Paragraphen 9 bis 36 für die einzelnen Fächer gegebenen Vorschriften hielte, wenn er überhaupt sein Studium lediglich als Vorbereitung zur Prüfung auffaßte, so würde er den eigentlichen Sinn dieser Ordnung gründlich verkennen." „Er soll der Wissenschaft dienen nicht als ein Knecht, sondern als ein Freier". Für die Prüfenden selber aber ist der bedeutsame Satz geschrieben (Seite 44): „Der Prüfende, der sich peinlich an die Aufzählung dieser Forderungen hielte," — gemeint sind die in den einzelnen Paragraphen aufgestellten Fachprüfungsforderungen —, „würde ebensosehr den Geist der Prüfungsordnung verfehlen wie derjenige, der sich darüber hinwegsetzte und ganz seine eigenen Wege ginge". Also keine Willkür — aber Freiheit für Studenten und Professoren. Hoffentlich lassen es sich beide gesagt sein!

Sehr erfreulich ist es auch, daß die neue Ordnung neben aller Gründlichkeit und Weite des echt wissenschaftlichen Studiums doch immer darauf hinweist, daß der zukünftige Schulberuf nicht aus dem Auge verloren wird. Damit ist unpraktischer Weltfremdheit ein Riegel vorgeschoben und zwar gleicher Weise für Dozenten wie Studierende. Die Rücksicht auf die Schultätigkeit spricht sich auch noch in allen den Winken aus, die sich auf die Selbsttätigkeit der Studierenden in Seminaren und ähnlichen Einrichtungen,

auf die praktischen Übungen in den Naturwissenschaften, die Kenntnisse der wissenschaftlichen Hilfsmittel und Ähnliches beziehen. Daß aber die neue Ordnung weit davon entfernt ist, auf die Heranbildung praktischer Fachtechniker hinzuarbeiten, beweist die fast bei jedem Studienfach aufgestellte Forderung, daß der Prüfling vor allem ein auf gründlicher Sachkenntnis sich aufbauendes, klares Verständnis und freies, selbständiges Urteil über die Dinge sich zu erarbeiten habe. Also das Wissen allein tut's nicht, erst das selbständige Urteil macht den Mann — und den Lehrer, der für höhere Schulen brauchbar ist. Mit der Betonung dieser selbständigen, wissenschaftlichen Urteilskraft werden auch die Bedenken entkräftet, die gegen die Einführung der Nebenfächer erhoben sind, daß nämlich durch sie dem elementaren, angelernten Wissen die Türe geöffnet werde, durch die dann auch Lehrkräfte eintreten könnten, die das akademische Studium nicht genossen haben.

Aus den einzelnen Fachbestimmungen kann nur weniges hervorgehoben werden. Die Zusammenstellung der Fächer läßt der eignen Neigung und Befähigung weitesten Spielraum, die Neuerung der Zusatzfächer nimmt nicht nur Rücksicht auf Sonderwünsche und Beanlagungen, sondern auch auf die Zukunftsbedürfnisse unseres Volkes in dem Völkerwettbewerb. Unter den 16 Zusatzfächern, die an die Stelle eines Nebenfaches treten können, nenne ich Polnisch, Dänisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch. Vielleicht verlängert sich die Reihe noch in der Zukunft. Aus der Aufzählung ist schon zu ersehen, daß die Unterrichtsverwaltung damit rechnet, das unsere Oberlehrer mit berufen sein werden, Träger der deutschen Kultur und Entwicklung im Auslande zu sein. Diese Zusatzfächer sind eine Stärkung unserer nationalen Konkurrenzfähigkeit. — Daß auch Zeichnen, Gesang und Turnen als Zusatzfächer gewählt werden können, erhöht die praktische Verwendbarkeit der Oberlehrer nicht unwesentlich; auch hier darf man an die Tätigkeit im Auslande denken.

Die einzelnen Fachforderungen werden nicht überall auf volle Zustimmung der praktischen Schulmänner rechnen können. Daß z. B. für das Deutsche als Hauptfach nur die Kenntnisse der lateinischen Literatur, nicht aber auch der griechischen — wenn auch nur in Übersetzungen — gefordert wird, nimmt um so mehr Wunder, als ein großer Teil unserer in den Oberklassen zu behandelnden Klassiker ohne die Kenntnis der griechischen Literatur nicht mit ausreichender Tiefe erfaßt werden kann. Warum man in der Geschichte auf den Nachweis ausreichender, französischer Kenntnisse verzichtet und neben dem Lateinischen nur Griechisch oder Englisch fordert, dafür sehe ich zur Zeit keinen ausreichenden Grund. Man sollte meinen, daß die alte Diplomatensprache nicht entbehrt werden könne. Oder hat man die Forderung nicht gestellt, weil ja jede Schulform das Französische lehrt? Gibt es aber nicht schon eine ganze Anzahl von Gymnasien, in denen das Englische das Französische als Pflichtfach aus den drei Oberklassen verdrängt hat? Und wie, wenn diese Entwicklung nach dem Kriege weiter geht? Ferner scheint es richtig zu sein, daß im Lateinischen auch derjenige, der es nur als Nebenfach gewählt hat, „Verständnis für die Verschiedenheit der lateinischen

und deutschen Ausdrucksweise" nachweist. Im Interesse des Deutschen scheint mir dassogar notwendig zu sein. Andere Einzelheiten müssen für Fachbesprechungen zurückgestellt werden.

Es bleibt der Gesamteindruck, daß die neue Ordnung, wenn sie in dem Geiste, wie Reinhardt sie erläutert, gehandhabt wird, einen großen, segenversprechenden Fortschritt bedeutet, bewährtes Gut früherer Ordnungen mit sicherem Blick beibehalten ist, solide Wissenschaftlichkeit und inneres Wachstum der Studierenden an der Wissenschaft gewährleistet wird, ohne daß die Anforderungen zu hoch geschraubt und damit der Zustrom zum Lehrerberuf gefährdet würde. — Jedem, der Oberlehrer werden will, sei dringend angeraten, vor dem Beginn seines Studiums die Erläuterungen des Geheimrat Reinhardt nicht nur zu lesen, nein, zu studieren und gründlich zu durchdenken. In diesem Büchlein steckt eine „Berufsberatung" edelster, sachlichster und praktischster Art von einem Manne, in dem sich treffsicheres Urteil, warmherzige Teilnahme am Wohle der Standesgenossen und idealistische Berufs- und Lebensauffassung zu schöner Dreiheit verbinden.

Gleicher Geist durchströmt auch den zweiten Teil der Reinhardtschen Schrift, der die Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen erläutert. Schon der größere Umfang dieses zweiten Teiles zeigt, daß in der „zweiten Ordnung" mehr Neues enthalten ist als in der ersten; das Neue ist immer am erläuterungsbedürftigsten.

Mit einem Bedenken muß ich beginnen. Die „Ordnung für die praktische Ausbildung" fordert im § 2 „den amtlich beglaubigten Nachweis, daß der Kandidat imstande ist, die Kosten für den Unterhalt während der Zeit der praktischen Ausbildung zu tragen". Das ist eine sehr gute Bestimmung. Reinhardt schwächt sie aber in der Erläuterung Seite 52 ab. Er schreibt: „Die Aufgaben, die der Vorbereitungsdienst stellt, sind bedeutend, und es wird in der Regel nicht möglich sein, sich daneben noch den ganzen Lebensunterhalt durch Privattätigkeit zu erwerben". Schade, daß der Satz geschrieben ist, er ermuntert die Spekulation auf „Privatstundengelder". Diese Spekulation führt manchen ganz ungeeigneten jungen Mann in unsere Reihen; ich habe das näher ausgeführt in „Norrenberg": „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege" S. 242ff. Der Schluß dieser Reinhardtschen Gedankenreihe über diese Dinge ist allerdings um so erfreulicher, er lehnt die mittelmäßigen Berufsstreber ab.

Im § 4 heißt es: „Für jeden Kandidaten ist ein Oberlehrer zu bestimmen, dem die Sorge für die Ausbildung des Kandidaten obliegt. Das ist bedenklich. Ich rechne: Eine große Anstalt hat acht Kandidaten, für jeden einen Oberlehrer = 8 Oberlehrer. Das ist ein Troß von 16 Menschen außer dem Direktor. Das führt zur Zersplitterung. Hoffentlich habe ich den Satz falsch gedeutet, denn kommen nach Vorschrift desselben Paragraphen „neben den beauftragten Lehrern auch andere Lehrer" noch als Helfer hinzu, so dürfte die Fälle der Erscheinungen zu groß werden.

Noch ein Bedenken: Im § 54 heißt es bei der Zusammensetzung der Prüfungsämter: „Weitere Mitglieder können durch den Minister oder das

Provinzal-Schulkollegium ernannt werden". Woher sollen diese Mitglieder genommen werden? Doch zweifellos aus den Kreisen der Universitätsprofessoren, die die Pädagogik oder Philosophie vertreten. Es soll ja ein engeres Zusammenarbeiten von Schule und Universität angestrebt werden. Die Stelle aber, an der die Verbindung nach der Ordnung insbesondere hergestellt werden soll, nämlich die Prüfung, scheint mir in mehr als einer Beziehung ungeeignet zu sein. Jede Prüfung hat ihre besondere Atmosphäre, nicht schwül, aber es liegt Spannung in der Luft. Prüfende — in der Regel der Direktor und die Oberlehrer — und die Prüflinge entbehren leichter der harmlosen Freiheit als in der Alltagsarbeit. Der fremde Vertreter der Wissenschaft, der hier natürlich doch auch lernen soll, was in der Praxis erforderlich ist, kann leicht als „Superrevisionsinstanz" empfunden werden; das ist für den Prüfling von Nachteil. Was aber die Hauptsache ist: In einer Prüfung spiegelt sich das volle Leben nie klar wieder. Will man zwischen Schule und Universität engere Fühlung, d. i. weitgehendes Verständnis für die beiderseitigen Bedürfnisse erzielen, so müssen die Universitätsvertreter für mehrere Tage zum Besuche der Anstalt kommen, um das „Seminar" im vollen Betriebe zu erleben. Man muß von Klasse zu Klasse gehen, in freien Besprechungen Gedankenaustausch pflegen, die Schule wirklich an der Arbeit sehen und zeigen können. Prüfungsbesuche sind erfahrungsgemäß weniger förderlich, zumal wenn wie § 54 anzudeuten scheint, die Gäste auch noch mit Teilen der Prüfung betraut werden.

Und schließlich noch ein letzter Punkt. Wenn die beiden Vorbereitungsjahre an zwei verschiedenen Anstalten abgeleistet werden, eine feste Stoffverteilung für die Sitzungen aber nicht vorgenommen wird, so entsteht die Gefahr der Wiederholungen oder des Ausfalles gewisser Stoffe. Es wäre daher erwünscht, daß die Provinzial-Schulkollegien mit den Seminarleitern einer Provinz Verabredungen über eine noch genauere Stoffverteilung träfen, als sie in der Ordnung vorgeschrieben ist. Ich zweifle auch nicht, daß alsbald solche Aussprachen herbeigeführt werden. Solche Aussprachen würden auch noch anderen wichtigen Punkten der neuen Ordnung gelten müssen.

Diese geringfügigen Ausstellungen wollen aber nichts besagen gegenüber der Höhe und Trefflichkeit des Ganzen, das, in seinen Grundzügen und Einzelheiten vorsichtig und weitblickend durchdacht, die gesamte Vorbildung der Lehrerschaft an höheren Schulen wirkungsvoll und zum Segen unseres Nachwuchses zu regeln und zu immer höherer Stufe emporzuheben alle Voraussetzungen bietet.

Den gleichen Dienst werden die „Erläuterungen von Dr. Karl Reinhardt" leisten. Sie sind in ihrem zweiten Teile eine kleine „praktische Pädagogik", eine Fundgrube gesunder, praktischer und beherzigenswerter Gedanken, die, fast alle Gebiete der Erziehung und des Unterrichts berührend, die Kandidaten belehren und stützen, den Leiter und Helfer in der Vorbildungsarbeit anregen zu weiterem Ausbau der angeschlagenen Gedanken und zu ihrer Umsetzung in die Praxis, Grundsätze, von so gesundem, menschlichem Gefühl und solcher Schulkenntnis und Erprobtheit getragen, daß meines Er-

achtens das Büchlein weithin tiefe Wirkung tun wird. Es ist herzerfreuend zu lesen, sein Inhalt gleichweit von enger Pedanterie und von Weichherzigkeit entfernt, immer das Wesentliche herausholend. Man kann in Einzelheiten anderer Ansicht sein und wird dem Ganzen doch freudig und dankbar zustimmen. Immer wieder erhebt sich Reinhardt zur Höhe führender Ideen. Darin liegt der besondere Wert des Buches.

Düsseldorf. E. Erythropel.

Siebourg, Max, Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen. Leipzig 1917. Quelle u. Meyer. VIII u. 72 S. 1,20 M.

Ein kleines Büchlein und doch so inhaltreich, daß ihm nur eine eingehendere Besprechung ganz gerecht werden könnte. Es verdient um so mehr Beachtung, als hier nur eine innere Weiterbildung unseres höheren Schulwesens gefordert wird im Gegensatz zu den vielen Erscheinungen der letzten Jahre, die eine äußere Umgestaltung verlangen und einander so widersprechen, daß es der höchsten Geschicklichkeit nicht gelingen könnte, die unendlich verschiedenen Vorschläge miteinander in Einklang zu bringen. Diese weise Zurückhaltung ist kein Wunder, da der im Leben der Schule stehende Fachmann naturgemäß die Ausführbarkeit mehr erwägt als der Draußenstehende, der sich doch in erster Linie von Lieblingsmeinungen leiten läßt, was dann sehr zu Unrecht Unbefangenheit des Urteils genannt wird.

Die Ausführungen des Verfassers gipfeln in zwei Forderungen: daß der Unterricht in engster Fühlung mit der Wissenschaft erteilt werde und daß er überall an das flutende Leben anknüpfe. Es sind das natürlich keine neuen Gedanken, aber sie müssen leider immer wieder, mit stets erneutem Nachdruck ausgesprochen werden. Über dem ewigen Einerlei des Unterrichts werden sie nur zu leicht vergessen oder vielmehr, weil sie vergessen werden, tritt jene öde, unfruchtbare Eintönigkeit ein. Darum ist es unumgänglich notwendig, daß die künftigen Führer des Volkes von Männern herangebildet werden, die, aus der Tiefe wissenschaftlicher Bildung schöpfend, zugleich frische, das Leben verstehende Persönlichkeiten sind. Daß im Zusammenhange damit auch eine höhere Wertung unserer Berufstätigkeit gefordert werden muß, versteht sich für den Kenner der Verhältnisse von selbst. Möchten doch auch die maßgebenden Stellen sich mit dieser Erkenntnis durchdringen und nicht meinen, unsere Aufgaben seien innerlich so hoheitsvoll, daß wir uns äußerlich gern und willig mit der Rolle eines Stiefkindes begnügen müßten.

Nachdem der Verfasser eingehend die Bedeutung einer tüchtigen wissenschaftlichen Vorbildung dargelegt hat, bespricht er kurz, aber treffend die Möglichkeiten, wie in den einzelnen Fächern die Verbindung mit dem Leben hergestellt werden kann. Daß er Homers Patroklie und Horazens Säkularlied mit in den Kreis der Beispiele einbezogen hat, werden ihm alle Freunde der alten Sprachen danken. Wer in diesen schweren Jahren alte Schriftsteller behandelt hat oder Zeuge ihrer Behandlung gewesen ist, wird sich nur noch mehr von dem Wert und der nie alternden Jugendfrische dieser Denk-

mäler überzeugt haben. Es wäre vielleicht nicht unangebracht, das wieder einmal in ausführlicher Darstellung nachzuweisen.

Von den vielen wertvollen Einzelheiten seien folgende herausgehoben. Die Oberlehrer sollten sich an den Orten ihres Wirkens zu wissenschaftlichen Vereinen, Akademien im kleinen, zusammenschließen und sich so gegenseitig anregen und den Zusammenhang der Wissensgebiete wahren helfen. In den Personalblättern sollten nicht nur die Veröffentlichungen in Buchform Aufnahme finden, sondern auch die Aufsätze in Zeitschriften; nur dadurch erhält die Behörde ein richtiges Bild von der wissenschaftlichen Tätigkeit der Oberlehrer. Für die Lesung neusprachlicher Schriftsteller wird Herausarbeitung genauesten Wortverständnisses mit Recht gefordert. Die Betrachtung der Wunder der Sprache wird mit gutem Grunde der der Wunder der Natur an die Seite gestellt. Die Forderung, daß jeder Hochschullehrer das erste Vorbereitungsjahr des künftigen Oberlehrers durchmachen sollte, ist sehr beachtenswert; die so verwandte Zeit ist sicherlich nicht verloren. Die leidige Berechtigungsfrage wird nur kurz gestreift. Daß die Erdkunde in engster Verbindung mit der Geschichte zu treiben sei, wird vielen aus der Seele gesprochen sein. Welchen Wert kleine und mittlere Städte für die Entwicklung des jungen Lehrers haben, wird dargelegt, die jungen Leute selbst drängen nur zu sehr in die großen. Auch die wichtige Frage der Erziehung zur Wehrtüchtigkeit wird angeschnitten und gesonderter Ausbildung der Zöglinge höherer Schulen das Wort geredet; die entgegengesetzte Forderung hört sich gewiß schön an, wie so manches, ihre Durchführung stößt aber doch auf mancherlei Schwierigkeiten. Der Hinweis darauf, daß die Überfüllung unserer höheren Schulen auch mit dem Geburtenrückgang zusammenhängt, verliert dadurch nicht an Wert, daß der Gedanke schon, wenn auch in etwas anderer Form, im Größeren Deutschland (S. 668 des Jahrgangs 1916) ausgesprochen worden ist.

Wenn der Verfasser im Vorwort den Wunsch äußert, sein Büchlein möge nicht nur von Fachgenossen gelesen werden, sondern von allen, die ein warmes Herz für die Weiterbildung unseres höheren Schulwesens haben, so möchten wir hinzufügen, daß es jammerschade wäre, wenn diese frisch und anregend geschriebenen Ausführungen nicht den weitesten Leserkreis fänden.

Münster i. W. Richard Jahnke.

Schmidkunz, Hans, Philosophische Propädeutik in neuester Literatur. Mit einer Einführung von Dr. Alois Höfler, o. ö. Professor an der Universität Wien. Halle a/S. 1917. Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 90 S. gr. 8°. geh. 2,50 M.

Der Verfasser, dem bekanntlich das Verdienst gebührt, der allgemeinen Erziehungskunde in der Hochschulpädagogik ein bis dahin kaum beachtetes, geschweige denn bearbeitetes Gebiet erschlossen zu haben, vertritt hier mit großem Nachdruck, aber auch mit umfassender Sachkenntnis die Anschauung, daß ein fachmäßiger Unterricht in Philosophie auf der obersten

Stufe unserer höheren Lehranstalten durchaus vonnöten sei: einerseits als Abschluß früher schon erhaltener Anregungen und Belehrungen (Philosophie im Unterricht), anderseits als Vorbereitung (Propädeutik) und Krönung der Reife für die Hochschule. Vier Hauptziele sind es, die die Behandlung des vielseitigen Stoffes ins Auge faßt. Erstens wird eine nahezu erschöpfende Übersicht über die Literatur zur Phil. Prop. von 1912—1916 geboten (über 80 Nummern), und die darauf bezüglichen kritischen Erörterungen, die auch weiter zurückliegende Fachschriften in Betracht ziehen, machen uns mit den sehr verschiedenartigen Richtungen bekannt, die sich heute in dieser Frage gegenüberstehen. Die Leser werden gebeten, die geplante Fortsetzung und Vervollständigung dieser Übersicht durch Quellenangaben oder unmittelbar durch Zusendung hierhin gehöriger Beiträge zu unterstützen. — Als den wichtigsten Teil der Arbeit — zweitens — möchte ich die Untersuchung bezeichnen, welche Teile der Philosophie für den vorbereitenden Unterricht zu verwerten seien, insbesondere, ob Logik und Psychologie allein oder aber, ob anderes neben, etwa sogar statt dieser Fächer behandelt werden solle. Schmidkunz fordert im Einklange mit dem österreichischen Schulbetrieb, über den A. Höfler in der „Einführung" sehr beachtenswerte Mitteilungen macht, wenigstens zwei Wochenstunden in den beiden obersten Jahrgängen, erst Logik, dann Psychologie, und zwar — drittens — unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Philosophie und der Pädagogik. Es wird nicht allzu schwer fallen, den Anregungen, die hier geboten werden, nachzukommen, im übrigen kann man wohl das Allerneueste und darum noch Strittige getrost der Hochschule überlassen. Besonders wertvoll sind trotz aller Kürze die Hinweise und Vorschläge, wie man von der Logik und Psychologie aus, die in ihren objektiveren, kaum noch zweifelhaften Teilen durchaus Schulfächer seien, zu Einblicken in die systematische Philosophie, besonders Ethik und Ästhetik, gelangen könne, die ja freilich als solche der Hochschule zuzuweisen sei. Lesestoff aus Plato, Aristoteles, Schiller und anderen. Von Lehrbüchern werden die von O. Külpe, A. Höfler, O. Willmann besonders empfohlen. Nach meinem Dafürhalten hätten auch Lindner-Leclair (Logik) und Lindner-Lukas (Psychologie) — Wien, Karl Gerold's Sohn — genannt werden können. — Viertens werden die Mängel der Phil. Prop. an den verschiedenen Schulanstalten (Gymnasium, Realanstalten, Höhere Mädchenschule, Lehrerseminar) besprochen. Über die Stellung, die die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen, 1901", zur Phil. Prop. einnehmen, urteile ich wesentlich günstiger als der Verfasser. Eine philosophische Vorbildung wird doch immerhin für wünschenswert erklärt. Wenn die oberste Schulbehörde davon abgesehen hat, bestimmte Weisungen zu geben, so hat sie das offenbar in der Absicht getan, den beteiligten Kreisen Zeit für die weitere Klärung dieser schwierigen Frage zu gewähren. Heute wird die Notwendigkeit der Phil. Prop. kaum noch bestritten, und über Art und Umfang dieses Unterrichts kann nunmehr, nach der erschöpfenden Erörterung aller nur denkbaren Gesichtspunkte und Vorschläge, das entscheidende Wort gesprochen werden,

Im einzelnen wird man gerade auf diesem Gebiete den Neigungen des Lehrers weiten Spielraum verstatten müssen, aber die Freiheit, so gut wie gar keine Propädeutik zu treiben, müßte den einzelnen Anstalten fortan entzogen werden.

Auf die mathematischen Feinheiten der neueren englischen Logik kann der philosophische Unterricht auf höheren Lehranstalten ebensowohl Verzicht leisten wie auf die Experimente der Psychophysik. Die Erkenntnis, die durch die ältere Logik vermittelt wird und eine Psychologie, die uns die Äußerungen des Seelenlebens, die jeder alltäglich an sich und anderen beobachten kann, zu klarem Bewußtsein bringt, ist für den Anfänger positiv und exakt genug. Vor allem auch als Wegzehrung und Richtmaß für das spätere Leben. Gerade für den Schulunterricht in Philosophie gilt noch immer der Satz des Römers, dessen philosophische Schriften eine so ausgeprägt propädeutische Eigenart zur Schau tragen: *O vitae philosophia dux, o virtutis indagatrix expultrixque vitiorum*! Die theoretischen Unterweisungen in Logik und Psychologie haben erst dann vollen Wert für die Jugend, wenn sie den Weg zur praktischen Vernunft ebnen, wenn sie den Verstand befähigen, die Wahrheit zu erkennen, die Unwahrheit, sei es Irrtum, Phrase oder Lüge, anderen als solche nachzuweisen, den Gefühlen und Trieben, den Eingebungen der Einbildungskraft Maß und Ziel zu setzen, den Willen zum Guten zu stärken, wenn sie also darauf ausgehen, die menschliche Seele in allen ihren Wirkungen als Einheit begreifen zu lassen und den unzerstörbaren Zusammenhang zwischen dem Wahren, Guten und Schönen — im Sinne Schillers — darzutun. Wenn die Propädeutik in diesem, kurz gesagt, ethischen Sinne betrieben wird, dann wird sie, wie man hoffen darf, sehr wesentlich dazu beitragen, daß sich das deutsche Volk künftig auch in Friedenszeiten deutscher Würde und deutscher Kraft bewußt ist, und daß es endlich jener seit Jahrhunderten beklagten Schwäche Herr wird, die sich den Einflüssen des Auslands willenlos und urteilslos unterwirft.

Ich bin überzeugt, daß die Auffassung, die ich hier vertrete, auch von Schmidkunz geteilt wird, und von Löfler (vgl. Einführung, Schluß) unterscheide ich mich bloß darin, daß ich die Früchte im weiten, breiten, tiefen und hohen Leben", die er von einem „wirklich pädagogischen" Unterricht der Philosophie auf der Hochschule erwartet, schon auf unseren höheren Lehranstalten reifen sehen möchte. Schon darum, weil es nur wenige sind, die später Philosophie studieren.

Die Beiträge, die ich selbst zur Phil. Prop. geliefert habe, (Monatschr. f. höhere Schulen 1902; Weidmann, Berlin; Reuther und Reichard, Berlin) stehen alle auf diesem Standpunkte. Im übrigen gingen sie von der Voraussetzung aus, daß die Phil. Prop. in Preußen vom Schicksal dazu bestimmt sei, Kostgängerin des deutschen Unterrichts zu sein und zu bleiben, und sich deshalb in bescheidenen Grenzen zu halten habe.

Eine mehr äußerliche, aber immerhin sehr wichtige Seite der Frage hat Schmidkunz unberührt gelassen. Woher nimmt man die geforderten beiden Unterrichtsstunden? Da die Gesamtstundenzahl schwerlich erhöht

werden kann, wird man sich nach Fächern umsehen müssen, die sie zur Not entbehren können. Für das Gymnasium kommt meines Erachtens bloß Lateinisch, Französisch und Religion in Betracht. Die Vertreter dieser Fächer werden sich aber vermutlich nie darüber einigen können, wer die Zeche zu bezahlen hat, und so wird denn die oberste Schulbehörde den gordischen Knoten zu zerhauen haben.

Potsdam. Paul Geyer.

Werth, Hermann, Neuer Lehrgang der deutschen Grammatik. Ausgabe A. 2. verb. Aufl. Teil I. Mittelstufenheft für Klasse 7—5 der Lyzeen. 56 S. Preis 0,90 M. Teil II. Leitfaden für Klasse 4—1 der Lyzeen. 134 S. Preis 1,30 M. Teil III. Übungsbuch zur deutschen Grammatik für Klasse 7—1 der Lyzeen. 45 S. Preis 0,80 M. Teil IV. Ergänzungsheft für Oberlyzeen und für die Oberklassen der Studienanstalten. 142 S. Preis 1,70 M. Frankfurt a. M., M. Diesterweg.

Die Erwartungen, mit denen ich an die Prüfung dieses neuen Lehrgangs herangetreten bin, haben sich als wohlberechtigt erwiesen. Das Werk liefert den Beweis dafür, daß der Unterricht in der deutschen Sprachlehre mit Erfolg zum Mittelpunkt des Sprachunterrichts werden kann. Die Vorstufe der deutschen Sprachlehre (Vgl. Monatschrift Jahrgang XVI S. 265) und das Mittelstufenheft bieten den Stoff für die nötigen Vorkenntnisse, die Grundlage der Wort- und Satzlehre, deren Einübung Sache des Lehrers ist. In dem Leitfaden für die Klassen 4—1 der Lyzeen ist niedergelegt, was das Unterrichtswerk besonders auszeichnet und ihm seine Eigenart aufprägt, die sorgfältig abgewogene, auf gründlicher Vorarbeit und eigener Erfahrung beruhende, die Schülerinnen zum Nachdenken und zur Mitarbeit beim Feststellen der Sprachregeln und der sprachlichen Eigentümlichkeiten anregende, das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen und ihrer Entwicklung anbahnende, die Freude am Sprachgut unserer Muttersprache weckende Vertiefung. Das gilt vor allem von der Wortlehre. Doch wird der Lehrer auch in der Satzlehre mit Zuversicht den von Werth vorgezeichneten Wegen folgen können. Anerkennung verdient, daß Kerns Vorschläge, die in den letzten Jahren fast unbeachtet geblieben sind, hier wieder zu Ehren kommen, so in der Behandlung der Satzaussage, in der Unterscheidung mittelbarer und unmittelbarer Satzbestimmungen und in der Abkehr von den verkürzten Nebensätzen. Neu ist, daß Werth die Apposition nicht mehr dem Attribut unterordnet, sondern vielmehr beiordnet, indem er neben der substantivischen auch noch eine adjektivische und partizipiale Apposition unterscheidet[1]). Den ausschlaggebenden Unterschied zwischen Attribut und Apposition sieht er im Tone, indem das Attribut mit seinem Beziehungswort eine Toneinheit bildet, während die Apposition ihren eigenen Ton hat. Im Anhang bietet der Verfasser einiges über den Unterschied zwischen den hoch- und den niederdeutschen Lauten mit Proben deutscher

[1]) Beispiele: ein stolzer König, an Land und Siegen reich —, der deutsche Jüng ling, fromm und stark —, das Haupt, besprengt mit Blut —, allzu straff gespannt, zerbricht der Bogen —.

Mundarten, ferner dem Lehrplan der Lyzeen entsprechend einige stilistische Bemerkungen zur Wort- und Satzlehre.

Das Übungsbuch zur deutschen Grammatik enthält eine mit Bedacht zusammengestellte Auswahl von Aufgaben. Ich nehme an, daß diese Aufgaben in ihrer großen Mehrzahl mündlich behandelt werden sollen und daß es für mündliche Behandlung eines Buches in der Hand der Schülerinnen im allgemeinen nicht bedarf.

Wertvolle Beiträge zum sprachlichen Unterricht im Oberlyzeum und in den oberen Klassen der Studienanstalten bietet das Ergänzungsheft in den Streifzügen auf früher behandelten Gebieten, in den Grundzügen der Geschichte der deutschen Sprache, in Zusätzen zur Lautlehre und in der mit reichlichen Proben ausgestatteten Einführung in die deutschen Mundarten; auf die an diese Proben sich knüpfenden sprachlichen Bemerkungen soll hier noch besonders aufmerksam gemacht werden.

Werth gibt seiner Freude darüber Ausdruck, daß von der Behörde für die Oberklassen der Lyzeen ein stärkerer Betrieb der deutschen Sprachlehre vorgesehen sei als der für die höheren Knabenschulen übliche, und daß für jene eine vertiefte, dem Geist der deutschen Sprache entsprechende Behandlungsweise verlangt werde. Ich bin der Meinung, daß eine vertiefte, dem Geist der deutschen Sprache gerecht werdende Behandlung auch von den Lehrern unserer höheren Knabenschulen erwartet wird, und ganz gewiß wird kein Einwand dagegen erhoben werden, wenn Lehrer höherer Knabenschulen nach den für Werth maßgebenden Grundsätzen ihren deutschen Sprachunterricht einrichten. Und damit soll das Unterrichtswerk, zumal der Leitfaden, den Lehrern höherer Knabenschulen warm empfohlen sein.

Die Ausgabe B des Neuen Lehrgangs ist eine neue Auflage des von Dr. Karl Rehorn verfaßten und später, zuerst 1908 in der siebenten Auflage von Werth bearbeiteten Methodischen Lehrgangs für den Unterricht in der deutschen Grammatik. In Einzelheiten, wie z. B. in der Lehre vom Satze, und in der auf Begründen und Vergleichen verzichtenden Darbietung des Stoffes, unterscheidet sie sich von der Ausgabe A, ist dieser aber sonst durchweg angeglichen. Vorstufe und Ergänzungsheft sind beiden Ausgaben gemeinsam.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Aus deutscher Dichtung, Bd. XII. Schillers Dramen I. Bearbeitet von Georg Frick. 5. Auflage von Karl Credner. Leipzig und Berlin. 1916. B. G. Teubner. Ladenpreis: geh. 4,80 M., geb. in Leinwand 5,80 M., in Halbfranz 6,80 M.

Die in diesem Bande vereinigten Schillerdramen: Die Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe, Don Carlos und Wallenstein werden von Credner nach neuen methodischen Gesichtspunkten behandelt. Dadurch hat ohne Zweifel das viel benutzte Buch erheblich an Wert gewonnen. Vor allem freue ich mich, daß Credner die Dichtungen in lebendige Beziehung zu Schillers Entwicklungsgang und zur Zeitgeschichte setzt. Damit wird er freudige Zustimmung besonders bei den Deutschlehrern finden, die nach literarhistorischer

Konzentration im deutschen Unterricht streben, d. h. ihren Schülern auf Grund einer umfangreichen Klassen- und Privatlektüre einen Einblick in die Entwicklung der dichterischen Persönlichkeiten und die literarischen Zeitströmungen verschaffen wollen. Daß es gerade bei Schiller reizvoll ist, diesen Weg zu gehen, hat uns bereits 1914 Franz Schnaß in seinem wertvollen Buche „Der Dramatiker Schiller" Leipzig (Wunderlich), das ich übrigens unter den Literaturangaben bei Credner schmerzlich vermisse, gezeigt. Wer mit Credner die Dichtung aus dem persönlichen Erleben des Dichters und den zeitgeschichtlichen Ideen heraus begreifen will, kann auch heute nicht an Schillers Jugenddramen vorübergehen. Freilich müssen wir sie, um Zeit für wichtigere Aufgaben zu gewinnen, einer kürzeren Behandlung unterziehen. Mit Recht wurde daher die Darstellung hier gekürzt. Noch umfassender sind die Änderungen bei der Besprechung des „Wallenstein". Hier wird an die Stelle der bisherigen Dreiteilung die von der Literaturwissenschaft geforderte Zweiteilung gesetzt. Diese Zweiteilung in ein einaktiges Vorspiel und eine zehnaktige Tragödie führte zu einer eingehenderen Würdigung von „Wallensteins Lager", die einer durchaus zu empfehlenden Sonderbehandlung dieses Stückes in Mittelklassen (UII) zugute kommt, und zu einer engeren Verknüpfung und damit zu einem tieferen Eindringen in die beiden Teilstücke. Die von der Kritik oft getadelte Überlastung durch geschichtliche Nachweise ist jetzt glücklich behoben.

Es ist ein erfreuliches Zeichen deutschen Geistes, daß trotz der Wirren des Weltkrieges Schiller immer mehr in den Vordergrund unseres Bildungslebens rückt. Möge auch Credners erfolgreiche Neugestaltung des Frickschen Handbuches dazu beitragen, daß Schiller und zwar der ganze Schiller dem Verständnis unserer Jugend im deutschen Unterricht erschlossen und ihrem Herzen näher gebracht werde!

Viersen. Heinrich Deckelmann.

Georg Finsler, Die homerische Dichtung (Aus Natur und Geisteswelt, 496. Bändchen). Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. 113 S. 1,50 M.

Auf wenig mehr als hundert Seiten Kleinoktav eine Einführung in die homerische Dichtung zu geben, die dem wissenschaftlichen Bedürfnis einigermaßen genügen soll, ist gewiß kein geringes Unterfangen. Der Verfasser des vorliegenden Büchleins durfte indes dem Zweck der Sammlung gemäß, in der es erschienen ist, eine allgemeine Bekanntschaft mit den homerischen Epen bei dem Leser voraussetzen, wodurch er einer ausführlichen Angabe ihres Inhalts überhoben wurde. Auch einer Erörterung der „homerischen Frage" ist er mit Recht aus dem Wege gegangen, nur seine eigene Ansicht über die Entstehung der beiden Gedichte hat er kurz angedeutet. Im übrigen ist den Ausführungen ein Kapitel aus des Verfassers größerem Werke „Homer" zugrunde gelegt: ob zum Vorteil dieser Arbeit, erscheint mir freilich zweifelhaft. Denn nur so erklärt sich meines Erachtens die unverkennbare Ungleichheit in der Behandlung der verschiedenen Seiten der homerischen Dichtung. Man vermißt eine, wenn auch knappe, Analyse des Inhalts der beiden Epen,

einen Hinweis auf ihren verschiedenen Kunstcharakter, eine Würdigung der Kunst homerischer Charakteristik, eine Darstellung der Götterwelt und ihrer künstlerischen Bedeutung. Dagegen konnte man Finslers eigene, wie ich glaube, irrige Ansicht von dem Wesen der homerischen Götter wohl missen.

Aller Nachdruck ist auf die Form der Dichtung, die Technik des Dichters gelegt. Daß in diesen, wie auch in den sonstigen Ausführungen eine reiche Fülle von Belehrungen geboten wird, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden, gehörte doch der Herr Verfasser, wie bekannt, zu den gelehrtesten Kennern Homers und der ganzen Homerliteratur..

Danzig. Heinrich Spieß.

Chr. Voigt, Der Schiffsbug von Samothrake und seine Ergänzung Mit 9 Abbildungen. In der Zeitschrift Schiffbau, Chefredakteur Geh. Reg. Rat Prof. Flamm, techn. Hochschule Charlottenburg.

Chr. Voigt, Die Romfahrt des Apostels Paulus. Mit 3 Abbildungen. In der nautischen Zeitschrift Hansa, Verlag Hansa, Hamburg.

Da der Philologe und Archäologe über Technik nur mangelhaft unterrichtet ist, muß es mit Freude begrüßt werden, wenn ein Sachverständiger ihnen unter die Arme greift. Zumal in unserer Zeit, wo sich aller Augen und Herzen der See und unsern Seehelden zuwenden, dürfen dergleichen Bestrebungen auf ein erhöhtes Interesse rechnen, und zwar nicht nur bei den Lehrern, sondern fast noch mehr bei den Schülern, die eine Auseinandersetzung über solche Dinge mit hingebender Begeisterung aufnehmen. Voigt ergänzt in der ersteren Abhandlung den Schiffsbug von Samothrake. Er berechnet Länge, Breite, Tiefgang und Wasserverdrängung des Schiffes, das eine Diere ist. Er erläutert die Konstruktion des Riemenkastens und der Stoßbalken und macht vor allem die Rudertechnik anschaulich. Da lesen wir vom Sitz des Thraniten und Thalamiten, vom Gleichschlag der Riemen und von den Riemenmanövern. Schließlich behandelt er auch die an der Prora fehlenden Teile: Schegg, Steuerruder, Achtersteven, Heck und Bemastung. Neu war mir, daß die Alten schon einen Bugmast hatten, der unserm Bugspriet entspricht und auch als Kran benutzt wurde. Das ergänzte Schiff war ein der siegreichen Flotte vorausgeeiltes Depeschenboot. Es trug die Nike, deren wehendes Gewand die schnelle Fahrt malte. Die Göttin kündete den Seesieg des Demetrios Poliorketes über Ptolemäus Soter bei Salamis (Cypern) im Jahre 306. Voigt nimmt an, daß der Künstler eine Prora bildete, die der Wirklichkeit und den wirklichen Maßen entsprach. Er durfte dies tun, denn bei einem Seevolk, wie es das griechische ist, kann man wohl annehmen, daß ein Künstler in nautischen Dingen nicht unwahr sein durfte. Die einschlägige Literatur hat Voigt fleißig benutzt und herangezogen, am meisten verdankt er Aßmann, Zur Kenntnis der antiken Schiffe, und demselben, Denkmäler, des klassischen Altertums, Seewesen. Die zweite Abhandlung über die Romfahrt des Apostels Paulus entspringt in ihrem letzten Grund den Schulerinnerungen des Verfassers. Die Lektüre des 27. und 28. Kapitels der Apostelgeschichte auf dem Viktoriagymnasium in Potsdam hat

auf ihn einen nachhaltigen Eindruck gemacht. Es hat ihn deshalb getrieben, zu Nutz und Frommen der Lehrer und der Schüler diese denkwürdige Reise nautisch zu erläutern, um hierdurch besonders dem Religionslehrer eine feste Stütze zu bieten. Der Gedanke ist überaus lobenswert. Denn die exakte Untersuchung und Nachprüfung des Bibeltextes ergibt die absolut zweifelsfreie Glaubwürdigkeit des Verfassers, des Apostels Lucas, in schiffstechnischer Beziehung und ist geeignet auch die übrige Erzählung als ein der Wahrheit entsprechendes geschichtliches Dokument erscheinen zu lassen. Außerdem erspart der Verfasser dem Lehrer die Mühe, umfangreiche deutsch und englisch geschriebene Werke durcharbeiten zu müssen. Voigt verfährt in der Weise, daß er den ganzen auf die Seefahrt bezüglichen Text in Abschnitte von durchschnittlich etwa 3 Versen zerlegt und jedem Abschnitt eine nautische Erklärung folgen läßt. Danach erlitt die Fahrt des Apostels durch westlichen Gegenwind eine solche Verzögerung, daß er in die Oktober- und Novemberstürme geriet, die Schiffbruch und Strandung an der Küste von Malta zur Folge hatten. Paulus benutzte zunächst ein Schiff, das in Adramyttion beheimatet war und die Plätze Kleinasiens anlaufen sollte. Es fuhr von Cäsarea bis Kilikien mit Seitenwind und an der Südküste Kleinasiens entlang vermöge einer Meeresströmung. Von Myrrha in Lycien aus bestieg der Apostel ein alexandrinisches Kornschiff, das nach Italien bestimmt war. Dies gelangte mit südlichem Kurs bei westlichem Seitenwind nach Kreta, konnte aber an der Südküste dieser Insel nur durch den nachts wehenden Landwind vorwärts kommen. Als sie von Kreta abfuhren, faßte sie zunächst ein Nordoststurm, der sie der großen Syrte zutrieb. Um die Fahrt zu verlangsamen, wurde ein aus Ankern und Trossen gebildeter Stopper oder Treibanker, der achteraus schleppte, angebracht. Glücklicherweise änderte sich die Windrichtung und trieb das Schiff der Insel Malta zu, wo es strandete. Erst Anfang März bei Wiedereröffnung der Schiffahrt gelangte Paulus nach Puteoli. Jeder einzelne Vorgang wird technisch erläutert und die Örtlichkeit aufgeklärt, besonders *καλοὶ λιμένες* auf Kreta und die Strandungsstelle auf Malta. Die vielen schiffahrtstechnischen Ausdrücke möchten wohl hin und wieder einer Erklärung bedürfen. Der Ausdruck *τόπος διθάλασσος* (27,41) scheint mir nicht hinreichend aufgeklärt zu sein. Warum endet ferner die Fahrt in Puteoli? War der Hafen Roms schon damals versandet? Als kleines Versehen ist mir aufgefallen S. 726: „Der Grund lag zweifellos sicherlich daran", wo von den Worten „zweifellos sicherlich" eins überflüssig ist.

Potsdam. Karl Brandt.

Richard Graul, Einführung in die Kunstgeschichte. 7. umgearbeitete Auflage. Leipzig 1916. Kroener. 162 S. Text, 240 S. Atlas, 1022 Abbildungen. Geh. 6 M., in Leinen geb. 7,50 M.

In 6. Auflage erschien 1907 bei Seemann, Leipzig, Grauls Einführung in die Kunstgeschichte mit gesondertem Bilderatlas. In dieser Auflage sind Text und Atlas zu einem Bande in großer Lexikonform vereinigt. Das Werk erscheint so in völlig neuer Gestalt, Text und besonders Abbildungen sind

beträchtlich erweitert, das Ganze wesentlich verbessert. Ein kleiner Teil der Abbildungen ist dem Text eingefügt, den bei weitem größeren enthält der angehängte Atlas, sie sind durchweg gut entwickelt. Die starke Betonung des Bildlichen, in welcher das Werk einzig dasteht, entspringt der richtigen Auffassung, daß Kunstbetrachtung ohne Anschauung leerer Gedächtniskram ist, und so erhält das Buch schon durch die zahlreichen Abbildungen einen besonderen Wert. Der Text verrät überall den gründlichen, ruhig abwägenden Kunstkenner, der in lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft steht. Er beginnt mit der Kunst der Vorzeit, berücksichtigt sehr dankenswert auch das Kunstgewerbe und reicht bis in die neueste Gegenwart. Die schwierige Aufgabe, in knappem Raume das Wesentliche klar herauszuheben, ist glücklich gelöst. Besonders erfreulich sind die Abschnitte, in denen Graul die Kunst einer jeden Periode aus der ganzen Kultur der Zeit entwickelt. — Die herrliche Kirche S. Zeno in Verona ist nicht gewölbt. Vielleicht gönnt der Verfasser in einer neuen Auflage der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts etwas größeren Raum. Warum fehlt der größten einer Segantini?

Das Werk verdient weiteste Verbreitung und sei besonders warm empfohlen allen Lehrern, welche in ihrem Unterricht der Kunst Raum gewähren. Raum für die Kunst ist aber in jedem Unterricht, welchen ein Lehrer erteilt, der mit feinem Empfinden für diese hehre Himmelstochter ausgestattet ist.

Emmanuel Loewy, Die griechische Plastik. 2. Auflage. Leipzig 1916. Klinkhardt und Biermann. Zwei Bände in Geschenkkassette, Bd. 1, Text. Bd. 2, 297 Abbildungen auf Tafeln. 6,50 M.

In vier Abschnitten, die archaische Zeit, Phidias und die Bildwerke des Parthenon, Skopas und Praxiteles, Lysipp und die hellenistische Plastik, entwirft der Verfasser in scharfer, feinsinniger Beobachtung ein packendes Bild der Entwicklung der griechischen Plastik von den Anfängen bis zum Ausklingen der hellenistischen Zeit. Eine ungeqöhnlich große Zahl von Abbildungen, die in einem besonderen Bande vereinigt sind, ermöglicht die Nachprüfung der Ausführungen fast bis in die kleinsten Einzelheiten. Am Schlusse finden wir, nach Ländern geordnet, ein sehr willkommenes Verzeichnis der heutigen Heimstätten der besprochenen Kunstwerke. Es war mir ein hoher Genuß, mit diesem kundigen, scharfsinnigen, in mancher Beziehung an Paul Brandt gemahnenden Führer noch einmal einen Gang durch ein mir längt vertrautes Gebiet zu machen, und manches habe ich gesehen, was mir bisher entgangen war, das Werk sei allen kunstfrohen Amtsgenossen warm empfohlen, insbesondere den jüngeren, für die es auch eine ausgezeichnete Anleitung zum künstlerischen Sehen ist.

J. Strzygowski, Die bildende Kunst des Ostens. Leipzig 1916. Werner Klinkhardt. 28 Abbildungen. 83 S. Geb. 1,50 M.

Das Büchlein ist der 3. Band der von Prof. Dr. Wilhelm Kosch, Professor an der Universität Czernowitz herausgegebenen Bibliothek des Ostens, die

sich zum Ziele gesetzt hat, die Aufmerksamkeit von Westeuropa hinzulenken auf die Kunst des Ostens, welche bisher in den deutschen kunstgeschichtlichen Werken stark vernachlässigt wurde. Der Verfasser, Hofrat und gleichfalls Professor an genannter Universität, hat sich auf diesem Gebiete bereits durch eine Reihe von Werken Weltruf erworben. Er steht auf hoher Warte, und so ist das Büchlein zwar gering an Umfang, aber reich an Inhalt, reich an trefflichen Bemerkungen über das Wesen der Kunst, reich an neuen, teilweise überraschenden Ergebnissen, besonders in den Abschnitten über das Ornament und die Baukunst. Leider verbietet der Charakter dieser Zeitschrift eine eingehende Besprechung, die viel Raum erfordern würde.

Weise, Zur Architektur und Plastik des früheren Mittelalters. 22 Abbildungen im Text und 9 Abbildungen auf 5 Tafeln. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. 159 S. Geh. 6 M., in Leinen geb. 7 M.

Das Werk ist eine Vorarbeit für eine zusammenfassende Geschichte der romanischen Architektur und Plastik in Deutschland. Es bringt Untersuchungen über die Entstehung einer Anzahl meist deutscher, frühmittelalterlicher Kirchen, die Pfalz in Gelnhausen und das Verhältnis der romanischen Plastik einiger südtiroler Kirchen zur oberitalischen Kunst. Sehr eingehend berücksichtigt der Verfasser die baugeschichtlichen Überlieferungen. Das tüchtige Werk gehört in den Bereich der engeren Fachliteratur, für die es eine wertvolle Bereicherung bildet.

Teubners deutsche Künstlersteinzeichnungen Nr. 155 und 157. 6 M.

Teubners Künstlersteinzeichnungen haben in den höheren Schulen längst die verdiente Verbreitung gefunden. In Wechselrahmen eingefügt, bringen sie hier in die Eintönigkeit der ja meist schlicht gestrichenen Wände willkommenes Leben. Sache eines Lehrers ist es, den Schülern das Verständnis für den Kunstwert der Bilder zu erwecken, sonst ist der Schmuck fast zwecklos. Diese Sammlung ist durch zwei höchst zeitgemäße Bilder des Münchener Künstlers Fritz Gärtner-Mallinckrodt vermehrt worden: Kriegssaat und Kriegsernte. Auf dem ersten, in graublauem Grundton mit untergesetztem Rot gehaltenen Bilde wirft eine mächtige, fast die ganze Höhe des Bildes erreichende Mannesgestalt wuchtigen Schrittes in straffer Bewegung Samen aus. Im Hintergrunde, einer Rheinlandschaft, marschiert in kriegsmäßiger Ausrüstung eine Abteilung Infanterie. Eine feierlich ernste Stimmung ruht auf dem ganzen Bilde. Ungewöhnlich stark ist die Farbenwirkung des zweiten Bildes, Kriegsernte. Auf einer weiten, von sanften Höhenszügen umfaßten Fläche, sind zahlreiche Frauen mit der Kartoffelernte beschäftigt, die Männer ernten eine andere Saat. Eine jugendhübsche, kräftige Frauengestalt, welche einen großen mit Kartoffeln gefüllten Korb trägt, beherrscht den Vordergrund. Die untergehende Sonne wirft ihr Strahlenbündel über die ganze Lansdchaft, die eingetaucht ist in ein flammendes Rot, ein Sinnbild des ungeheuren Weltenbrandes der Gegenwart. Beide Bilder, welche den Schüler zu ernstem Nachdenken anregen, sollten in keiner Schule fehlen.

Bilder zur Kirchengeschichte, I. Teil: Christliches Altertum, herausgegeben und erklärt von Dr. F. X. Thalhofer, Form. 28×38 cm. München 1916. Verlag von „Glaube und Kunst". In Mappe 6 M.

Die aus 20 Bildern bestehende Sammlung beginnt mit Fra Bartolomeos Bilde „der Auferstandene mit den vier Evangelisten — Gallerie Pitti, Florenz, und endigt mit Puvis de Chavannes Fresko „die h. Genoveva im Pantheon zu Paris. Sie bringt also Bilder zur Geschichte der christlichen Kirche in den ersten vier Jahrhunderten und zwar in Darstellungen der verschiedensten Künstler und Zeiten. Aber nur bedeutende Künstler sind vertreten, so auch Raffael, Velasquez, Rubens. Der Wert einer solchen Sammlung beruht in erster Linie auf der künstlerischen Ausführung der Bilder. Diese ist vortrefflich, Kunstdruck im besten Sinne des Wortes, zwei Bilder mehrfarbig, die andern einfarbig aber verschieden getönt, je nach der Vorlage. Die Sammlung eignet sich in erster Linie als Erläuterung zur Kirchengeschichte, sehr zweckmäßig ist die Beigabe eines Heftes, in welchem Thalhofer die einzelnen Kunstwerke feinsinnig erläutert. Die Mappe gereicht aber auch jedem Privathause zur Zierde, und dürfte wegen ihres erstaunlich niedrigen Preises weite Verbreitung finden.

Düren. Aug. Schoop.

Konrad Wolter und **Hans Bretschneider**, Rousseaus Bekenntnisse. Nach der Übersetzung von Levin Schücking neubearbeitet und herausgegeben. Leipzig u. Wien o. J. (1916). Bibliographisches Institut. (Meyers Klassiker-Ausgaben). Bd. I 381 S. Bd. II 594 S. Geb. 5,50 M.

Die verdienstvolle und für ihre Entstehungszeit (1870) treffliche Übersetzung der Confessions von Levin Schücking war im Laufe der Jahre doch verbesserungs- und ergänzungswürdig geworden, stilistisch wie inhaltlich. Häufig entspricht die Ausdrucksweise nicht mehr unserem Geschmacke, bedenklicher jedoch ist die Unvollständigkeit des Textes. Viele recht gewagte, z. T. abstoßend aufrichtige Schilderungen Rousseaus, der sich bekanntlich bisweilen schlimmer Dinge anklagt, um das Recht zu haben, andere noch schärfer zurechtzuweisen, waren dem Leser vorenthalten, dessen sittliches Empfinden nicht verletzt werden sollte. Für wissenschaftliche Arbeit muß eine für die Persönlichkeit des Schriftstellers so bedeutungsvolle literarische Urkunde unverkürzt und lückenlos, dazu verständlich gemacht durch Erläuterungen aller Art, zur Verfügung stehen. Diesen Mängeln hilft die vorliegende im Weltkriege von 2 Feldgrauen, die uns der „Kunze" als Oberlehrer in Berlin-Steglitz vorstellt, abgeschlossene deutsche Ausgabe ab. Dieses Werk, die Frucht jahrelangen Schaffens, in dem gefeilt und geglättet ist unter möglichster Beibehaltung des alten Textes, will wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden und den großen Philosophen weiteren Kreise näherbringen. Auf beinahe 60 S. entwirft die Einleitung auf Grund der neuesten Forschungen und Anschauungen ein knappes, aber klares Bild von der menschlichen und literarischen Persönlichkeit Rousseaus, von seiner hohen Bedeutung für die Zeitgenossen, und von den Gründen seines tiefgehenden Einflusses

auf die Nachwelt. Mit 8 S. leiten die Herausgeber die „Bekenntnisse" selbst ein; zum unmittelbaren Verständnis des Inhalts notwendige Erläuterungen bringen die Fußnoten, erweiternde Hinweise die Anmerkungen am Schluß jeden Bandes. Die „wichtigsten" Literaturnachweise und eine Zeittafel aller Werke des Autors sind recht nützlich. Zwei Beigaben sind wohl den meisten Rousseauforschern unbekannt. Ein Bild, eine Federzeichnung von A. von Menzel, und eine getreue Nachbildung des bisher im genauen Wortlaut noch nicht veröffentlichten, schön und deutlich geschriebenen Dankbriefes an Friedrich den Großen (1762), der dem Philosophen in Motiers-Travers (in Neuenburg) Aufnahme und Schutz gewährt hatte. Die gute und gefällige Übersetzung des heute wohl noch am meisten gelesenen Werkes unseres Schriftstellers in schöner Ausstattung mit klarem Druck für einen mäßigen Preis wird vor allem denen erwünscht sein, die nicht Zeit oder Lust für die Lektüre des Originals selbst haben, in dem Rousseau der französischen Prosa wieder größere Fülle, Geschmeidigkeit und Innigkeit, „frisches Grün" (du vert) verliehen hat.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Heinrich Margulies, Der Kampf zwischen Bagdad und Suez im Altertum. Deutsche Orient-Bücherei hrsg. v. Ernst Jäckh. 21. Weimar 1916. Gustav Kiepenheuer. 54 S. 8°. 1,30 M.

Das durch seine Geld- und Kreditwirtschaft früh auf die Bahnen einer aktiven Weltpolitik gedrängte Babylonien schiebt seine Grenzen immer weiter gegen Ägypten vor, so daß dieses schließlich, um seine Selbständigkeit und seine Vorherrschaft am Mittelmeer besorgt, seine naturalwirtschaftliche Zurückhaltung aufgibt. Der Kampfplatz ist Palästina. Mit seiner Eroberung ist Babyloniens Kraft erschöpft. Erst die Perser zwingen Ägypten in das von den Babyloniern ererbte Reich hinein. Damit ist das ursprüngliche Ziel der orientalischen Weltpolitik erreicht. Babylon und Memphis, neuzeitlich gesprochen: Suez und Bagdad bilden zwei Außenposten eines und desselben Wirtschaftgebietes. Inzwischen jedoch ist das Abendland erwacht. Das rastlose Umsichgreifen der Griechen zwingt die Perser zur Erweiterung ihrer Ausdehnungspolitik. „Die Achse Babylon—Memphis vollzieht eine Drehung und wird zur Linie Susa—Hellespont". Der Kampf endet mit dem Siege Alexanders d. G. Das Ziel der zweiten Epoche der Weltpolitik ist erreicht. Aber Alexanders Reich löst sich schnell wieder in Einzelreiche auf. Sie halten sich die Wage. Da übernimmt das inzwischen zur Weltmacht gewordene Rom das Erbe der alten Zeit, befestigt aber gleichzeitig seine Stellung landeinwärts durch Unterwerfung des Westens. „Der Zerfall in das ost- und das weströmische Reich war damit gegeben, und von nun an teilte sich der Orient mit dem Okzident in die Geschehnisse der Weltpolitik."

Der zweite Teil behandelt Palästina als das während der ganzen alten Zeit infolge seiner geographischen Lage im Vordergrunde des weltpolitischen Interesses stehende Land. Es steht in der vordersten Front als babylonischer

Vorposten gegen Ägypten, dann wieder in der Auseinandersetzung zwischen der sittlich-religiösen Weltauffassung und dem so gegensätzlichen Griechentum und endlich bei der religiösen Erschließung Europas durch das Christentum. Eine selbständige politische Rolle spielt es erst nach der langsam und schwer erreichten staatlichen Einheit. (Hier manche Parallele mit Zuständen, Ereignissen und Personen der deutschen Geschichte). Die Teilung des Reiches hat nur deshalb nicht den sofortigen Verlust der Unabhängigkeit zur Folge, weil sich die Entscheidung im Kampfe der großen Weltmächte verzögert, was eine die Katastrpohe hinhaltende Bündnispolitik ermöglicht. Schließlich aber fällt Palästina. Der nun beginnende Kampf zwischen Persern und Griechen läßt dem Lande eine zweihundertjährige Ruhe, da es jetzt abseits der Achse des weltpolitischen Geschehens liegt. So erblüht hier wieder neues jüdisches Leben. Dieses wird erst bedroht, als die bereits von Alexander begonnene Hellenisierungspolitik vom syrischen Reiche mit rücksichtslosester Gewalttätigkeit fortgesetzt wird. Dem widerstrebenden Volke gelingt es unter dem Beistande Roms, seine Eigenart durch Gründung eines neuen Staates zu retten, bis auch dieser von Rom in das neue Weltreich einbezogen wird. Da das Judentum durch seinen Rassenstolz, seinen geistigen Hochmut und seine dem Abendlande gegenüber zur Schau getragene sittliche Überlegenheit gehindert wird, seinen Frieden mit Rom zu machen, so hämmert Schlag auf Schlag die römische Faust auf das Land, bis es in majestätischer Glorie untergeht.

Namentlich im ersten Teil eine hochmoderne Gruppierung der Ereignisse der ältesten Zeit vom Standpunkte des vorausgestellten Mottos aus „Wir verstehen das Geschehene nur so, wie wir sind," überrascht das anregende Büchlein durch manches Urteil. So heißt es (S. 31): „Ohne Zweifel sind die Griechen, die uns in der Glorie des geistigsten und künstlerischsten Volkes erscheinen, in ganz anderem Maße ein Volk von Händlern und ‚Kornjuden' gewesen, als die Juden."

Berlin-Pankow. Hans Haefcke.

Druck von C. Schulze & Co. G. m. b. H., Gräfenhainichen